



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**INFÂNCIA E TDICs: A TRÍADE CUIDAR-EDUCAR -BRINCAR NO CAMPO
EDUCATIVO DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS NA PANDEMIA COVID-19**

CLEONICE PEREIRA DO NASCIMENTO BITTENCOURT

BRASÍLIA
2021

CLEONICE PEREIRA DO NASCIMENTO BITTENCOURT

**INFÂNCIA E TDICs: A TRÍADE CUIDAR-EDUCAR – BRINCAR NO CAMPO
EDUCATIVO DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS NA PANDEMIA COVID-19**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito final para obtenção do título de doutorado em Educação. Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS.

Orientadora. Profa. Dra: **Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida.**

BRASÍLIA
2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B6241 Bittencourt, Cleonice Pereira do Nascimento
INFÂNCIA E TDICs: A TRIADE CUIDAR-EDUCAR - BRINCAR NO
CAMPO EDUCATIVO DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS NA PANDEMIA COVID
19 / Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt;
orientador Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida.
- Brasília, 2021.
201 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade
de Brasília, 2021.

1. infância e TDICs. 2. criança de 0 a 3 anos. 3. pandemia
da COVID-19. 4. cuidar- educar - brincar. I. Almeida, Inês
Maria Marques Zanforlin Pires de , orient. II. Título.

CLEONICE PEREIRA DO NASCIMENTO BITTENCOURT

**INFÂNCIA E TDICs: A TRÍADE CUIDAR-EDUCAR – BRINCAR NO CAMPO
EDUCATIVO DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS NA PANDEMIA COVID-19**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito final para obtenção do título de doutorado em Educação. Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida
Universidade de Brasília - PPGE – FE
Presidente

Prof^o. Dr. Leandro de Lajonquière
Université Paris 8 Vincennes Saint- Denis
Membro externo

Prof. Dra. Teresa Cristina Othenio Cordeiro Carretero
Universidade Federal Fluminense - UFF – PPGP
Membro externo

Profa. Dra. Cláudia Marcia Lyra Pato
Universidade de Brasília – UnB - PPGE – FE
Membro interno

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha
Universidade de Brasília – UnB - PPGE -FE
Membro interno

Dedico à minha mãe, Maria de Lourdes Pereira do Nascimento (*in memoriam*) por me posicionar no mundo a partir de um espaço de cuidado, palavra e escuta desde a infância.

AGRADECIMENTOS

A **DEUS** por ter me sustentado até aqui minha **MÃE** que fez-me acreditar que eu teria um lugar no mundo e que posso quando desejo.

À minha **FAMÍLIA** por todo o cuidado, carinho e acolhimento.

Ao **Carlos, Artur e Manuela** gratidão por toda paciência, compreensão e amor energizando-me diariamente.

À minha orientadora, **Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida**, pelo acolhimento e cuidado numa trajetória conjunta em todos esses anos.

Aos **professores** da Banca pelas valiosas contribuições.

Aos **colegas professores** e companheiros do Centro de Ensino Especial 02 de Ceilândia especialmente à equipe de **Educação Precoce** pelas trocas pessoais e profissionais de longos anos.

A todos os professores que fizeram parte da minha formação nas **Instituições Públicas** do país desde a infância até o doutorado na Universidade de Brasília.

A todos os colegas de doutoramento, especialmente os “**mais amados**” pelo apoio e trocas sobre os saberes e fazeres possíveis.

À amiga **Katilen Vicente Machado Squarisi** pela escuta e cuidado diante dos afetos de angústia, e incertezas em nossa trajetória.

Ao meu querido professor **Rogério Cordova** pelas trocas e discussões e escuta pedagógica desde nosso reencontro na UAB/UnB.

Aos colegas do grupo de pesquisa **Diálogos em Sociologia Clínica** pela escuta, leituras e espaço de fala.

Ao **PPGE**, coordenadores e assistentes administrativos pelo suporte acadêmico e emocional ao longo da escrita e reconfiguração dessa tese no período pandêmico.

À **Secretaria de Estado de Educação** pelo período de afastamento de estudos.

A cada **participante-sujeito** dessa pesquisa, pelo encontro possível em um contexto singular de nossas vidas. Por compartilharem suas experiências, suas histórias e suas memórias neste momento de crise em que todas as estruturas foram balançadas.

RESUMO

A pandemia da COVID-19 provocou impactos em todas as dimensões da vida social e educativa de crianças de 0 a 3 anos, no Brasil e no mundo, introduzindo-as ainda mais no mundo digital e no campo educativo via espaços virtuais para cuidar-educar-brincar. Esta pesquisa tem por objetivo analisar o uso da TDICs como espaço virtual e possíveis implicações e efeitos nas relações dos sujeitos que operam as funções de cuidar-educar - brincar com bebês e crianças bem pequenas, em instituição escolar, no contexto de pandemia, a partir do cenário no projeto emergencial “ESCOLA EM CASA - DF” e espaços virtuais de uma escola pública da rede de ensino do Distrito Federal - DF. Partiu-se da hipótese: a díade infância e a tecnologia digital produz efeitos e implicações na constituição do laço social e educativo dos sujeitos envolvidos no contexto educativo da criança de 0 a 3 anos, ao cuidar-educar-brincar quando as relações ocorrem nos espaços virtuais das TDICs em uma situação social crítica de pandemia. A pesquisa empírica, de abordagem qualitativa na perspectiva da Psicanálise e da Educação, configurou-se em estudo de caso múltiplo com os participantes-sujeitos (6 professoras, 3 mães e 3 crianças) e apresenta a compreensão dos sentidos dos discursos revelados na observação, na conversação, nas entrevistas e no jogo digital respondido pelas crianças. Os dados foram analisados a partir dos eixos cuidar-educar-brincar e organizados em três (3) tempos: Tempo de Ver, Tempo de Compreender e Tempo de Concluir. As análises mostram que as TDICs possibilitaram um espaço virtual para encontros e desencontros nas relações dos sujeitos que compõem a relação tríade para cuidar-educar-brincar, em que a voz, o olhar e a palavra fizeram sentidos, amenizando os desafios e os afetos de mal-estar com efeitos no laço social e educativo. Este estudo também evidenciou o impacto das políticas públicas emergenciais e suas normativas sobre a docência, a criança e as famílias com consideráveis implicações no que tange à situação socioeconômica e à exclusão devido ao precário poder de compra dos artefatos tecnológicos com inevitáveis dificuldades de acesso ao espaço virtual da sala de aula. Importante constatar os sentimentos de “falta” da escola física como campo de socialização para a criança pequena presentificados em seus discursos. Assim sendo, apesar dos entraves e diante da impossibilidade freudiana do educar, as TDICs foram espaços virtuais relevantes para sustentar as relações educativas no contexto emergencial da Pandemia de COVID-19 (2020 - 2021).

Palavras-chave: infância e TDICs; criança de 0 a 3 anos; pandemia da COVID-19; cuidar-educar - brincar.

ABSTRACT

The COVID-19 Pandemic made an impact in all dimensions such as social life along with educational matters in children from 0 to 3 years old in Brazil and around the world, introducing them even more on the digital world as well on the educational environment through virtual ambience to care-educate and play. The objective of this research is to analyze the use of DICT's as virtual space and its possible implications plus effects on the relationships between people that work on care-educate and play with infant and children at school during pandemic time, as a reference from the emergency project "ESCOLA EM CASA -DF" and virtual spaces in a public school from the education network of Distrito Federal – DF. Coming from the hypothesis: the dyad childhood and digital technology induce effects and implications on the constitution of a social and educative link from the subjects involved in the educative context of children from 0 to 3 years old, from care-educate and play when the relations occur on the virtual spaces of DICT's in a critical social situation during the pandemic. The empiric research, in a qualitative approach deriving from the perspective of Psychoanalysis and Education, had place in a study of multiple case with participants-subjects (6 teachers, 3 mothers, and 3 children) and presents comprehension of the senses of the narratives revealed on observation, conversation, interview, and digital games answered by the kids. The data gathered were analyzed taking into consideration care-educate and play matters, organizing them in three (3) moments: Moment to See, Moment to Comprehend and Moment to Accomplish. The analyses showed that the DICT's made possible a virtual space destined to coming and goings on the relationships between the subjects that constitute the triad care-educate and play, where the voice, the look and the word made sense, easing the challenges and the malaise with effects on social and educational link. This study also evinced the impact of emergency public politics together with normative regarding the teaching, the child, and the families with relevant implications involving socioeconomics circumstances and exclusion due to decreased purchasing power of technologic artifacts with unpreventable difficulties of access on virtual space in the classroom. Important establish the feeling of absence of the physical school plus socialization in the interest the infant who occasionally expresses it. Therefore, although the issues and in front of the Freudian impossibility concerning education, as DICT's were virtual spaces relevant for sustaining the educative relationships in context of the emergency during the COVID-19 Pandemic.

Keywords: childhood and DICT's; child from 0 to 3 years old; COVID-19 Pandemic; care-educate - play.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atendimento no PEP em pequenos grupos.....	38
Figura 2 - Atendimento no PEP no meio aquático	39
Figura 3 - Critérios de exclusão.....	54
Figura 4 - Critérios de inclusão	54
Figura 5 - Os objetos transicionais em Winnicott (1971).....	76
Figura 6 - Relações dos sujeitos ao cuidar, educar e brincar nos espaços virtuais das TDICs	81
Figura 7 - A relação em Lacan	91
Figura 8 - Noção de estrutura em Lacan.....	93
Figura 9 - Relações dos sujeitos ao educar, cuidar e brincar.....	94
Figura 10 - As relações de cuidar, educar e brincar no contexto de pandemia	95
Figura 11 - Critérios para participação na pesquisa de campo	101
Figura 12 - Encontros no AVA	104
Figura 13 - Tecnologia e Infância	105
Figura 14 - O AVA como espaço de comunicação	105
Figura 15 - Apresentação das docentes	110
Figura 16 - Apresentação das docentes	110
Figura 17 - Descrição das Mães participantes da pesquisa	112
Figura 18 - Crianças sujeitos-participantes	113
Figura 19 - Descrição dos sujeitos que compõem as cenas educativas.....	115
Figura 20 - Criança menor de 3 anos ao computador assistindo às aulas	117
Figura 21 - Expressões de cuidado - o olhar	126
Figura 22 - Criança brincando com a mãe e o irmão.....	132
Figura 23 - Criança BC oferecendo a boneca para a câmera/docente?	133
Figura 24 - As relações educativas nos espaços virtuais das TDICs com a criança pequena na pandemia.....	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estratégias Pedagógicas não presenciais (BRASIL, 2020).....	42
Quadro 2 - Estratégias Pedagógicas para a Educação Infantil não presenciais (BRASIL, 2020b).....	43
Quadro 3 - Autores Clássicos Criança e Psicanálise	46
Quadro 4 - Organização conforme a base de dados e o total de produções lidas.....	53
Quadro 5 - Etapas de levantamento das produções	54
Quadro 6 - Organização das pesquisas conforme a natureza, ano, título, autor(es) e instituição	56
Quadro 7 - Organização das pesquisas conforme a Rede de pesquisa, ano, título, autor(es) e país.....	60
Quadro 8 - Artigos analisados conforme base de dados, ano, título, autor e país de origem...	64
Quadro 9 - Artigos analisados conforme base de dados, ano, título, autor e país de origem...	67
Quadro 10 - Artigos analisados conforme base de dados, ano, título, autor e país de origem.	71
Quadro 11 - Cuidar e educar em pesquisas orientadas pela psicanálise e educação	81
Quadro 12 - Situação do acesso à internet e Recursos de Tecnologias Digitais	107
Quadro 13 - Eixos conceituais dos dados sociodemográficos e de acesso.....	107
Quadro 14 - Encontros com os sujeitos-participantes	115
Quadro 15 - Eixos de análise.....	117
Quadro 16 - Tempo lógico do sujeito e suas relações	119
Quadro 17 - Cuidar – Educar-Brincar - Elementos da Conversação: palavras e discursos ...	120
Quadro 18 - Expressões de comunicação e cuidado.....	124
Quadro 19 - Ritmos e o cuidado nos tempos de pandemia	125
Quadro 20 - Expressões de o cuidado - tempos de pandemia nos AVAs	127
Quadro 21 - Efeitos e implicações nas falas das docentes em relação ao trabalho com as famílias	131
Quadro 22 - Cuidar – Educar - Brincar – Entraves com as TDICS nos Momentos Iniciais da Pandemia	131
Quadro 23 - Escuta sobre o brincar na pandemia COVID 19 (2020 – 2021).....	144
Quadro 24 - Comparativo de mal-estar Estado da Arte e Evocativos do Mal-Estar nos participantes sujeitos	149

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum
CAIC	Centros de Atendimento Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEAD	Centro de Educação a Distância
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CEE	Centros de Ensino Especial
CEI	Centros de Educação Infantil
CEP	Conselho de Ética em Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais
CEPAFRE	Centro de Educação Paulo Freire
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DA	Deficiência Auditiva
EAPS	Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE
EaD	Ensino a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
JI	Jardins de Infância
OMS	Organização Mundial de Saúde
PEP	Programa de Educação Precoce
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RIDE	Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TEA	Transtorno do Espectro Autista

TFC	Trabalho Final de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFG	Universidade Federal de Goiás
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS DA PESQUISADORA.....	16
1 INTRODUÇÃO	23
1.1 Objetivos.....	27
<i>1.1.1 Objetivo Geral.....</i>	<i>27</i>
<i>1.1.2 Objetivos Específicos</i>	<i>27</i>
1.2 Apresentação e estrutura do trabalho	27
2 INFÂNCIA E TIDCS: AS RELAÇÕES DOS SUJEITOS NO CAMPO EDUCATIVO DE 0 A 3 ANOS NA PANDEMIA DE 2020 – 2021.....	31
2.1 As TDICs na educação de bebês e crianças bem pequenas: políticas públicas educacionais em questão	31
<i>2.1.1 A Infância na pólis e o campo educativo de bebês e crianças bem pequenas.</i>	<i>32</i>
<i>2.1.2 A criança de 0 a 3 anos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil</i>	<i>35</i>
<i>2.1.3 Os bebês e as crianças bem pequenas na Base Nacional Comum (BNCC, 2017)</i>	<i>36</i>
<i>2.1.4 Os bebês e as crianças bem pequenas no atendimento educacional especializado na educação especial</i>	<i>37</i>
<i>2.1.4.1 O programa de educação precoce e o atendimento educacional especializado</i>	<i>37</i>
2.2 A tecnologia digital da informação e comunicação nos documentos orientadores para a Educação Infantil	40
<i>2.2.1 A TDICs nas políticas públicas educacionais no cenário de pandemia: reverberações no trabalho docente com bebês e crianças bem pequenas</i>	<i>41</i>
<i>2.2.2 Infância e tecnologia digital: as políticas educacionais para o trabalho docente com bebês e crianças bem pequenas na rede de ensino pública do Distrito Federal no período de pandemia.....</i>	<i>43</i>
<i>2.2.3 Infância e criança na teoria psicanalítica</i>	<i>45</i>
<i>2.2.4 Infância e criança na teoria psicanalítica</i>	<i>46</i>
<i>2.2.4.1 A criança, a psicanálise e a educação</i>	<i>46</i>
3 ESTADO DO CONHECIMENTO	51
3.1 Compreendendo a tecnologia digital da informação e comunicação como espaço virtual no contexto educativo com crianças de 0 a 3 anos	51
3.1.1 Tecnologia e Infância na BDTD: o que dizem os pesquisadores?	56
<i>3.1.1.1 Tecnologia, infância e dimensão sociocultural.....</i>	<i>57</i>
<i>3.1.1.2 Tecnologia, infância e o campo educativo.....</i>	<i>58</i>
<i>3.1.1.3 Tecnologia, infância e o lugar da criança na visão do adulto e no discurso dos pesquisadores.....</i>	<i>58</i>
3.1.2 Tecnologia e infância: o estado do conhecimento na Rede SciELO.....	60
<i>3.1.2.1 Tecnologia e infância: o estado do conhecimento na base de dados ERIC64</i>	

3.1.3	<i>Tecnologia e infância: o estado do conhecimento na base de dados Scopus..</i>	66
3.1.4	<i>“Afetos e Manifestos”: as TDICs no contexto educativo da criança de 0 a 3 anos na Pandemia da COVID-19</i>	73
3.2	Infância e tecnologia digital: o que pesquisadores da psicanálise e da educação têm a nos dizer?	75
3.2.1	<i>Infância e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: encontros e desencontros.....</i>	75
3.3	Infância, tecnologia digital e o trabalho docente com a criança de 0 a 3 anos..	77
3.3.1	<i>Infância, tecnologia digital e docência</i>	77
3.3.2	<i>Infância e tecnologia digital: novas configurações nos modos de brincar e repercussões na função docente.....</i>	79
3.3.3	<i>Cuidar, Educar e Brincar.....</i>	80
3.3.4	<i>Cuidar, educar e brincar: a docência com bebês e crianças bem pequenas ...</i>	80
3.3.5	<i>Educar na concepção de autores da psicanálise e educação.....</i>	82
3.3.6	<i>O cuidar.....</i>	83
3.3.7	<i>Infância, criança, tecnologia: o brincar em conexão</i>	84
3.4	Compreendendo as tecnologias digitais da comunicação e da informação e os ambientes virtuais de aprendizagem	87
3.4.1	<i>A tecnologia digital da informação e comunicação e os ambientes virtuais de aprendizagem.....</i>	88
3.4.1.1	<i>A linguagem, o sujeito e o encontro com o outro.....</i>	90
3.4.1.2	<i>Sujeito, linguagem, o Outro e o laço social.....</i>	92
3.4.1.3	<i>O sujeito da psicanálise e as relações</i>	93
4	CAMINHOS E TESSITURAS DA PESQUISA DE CAMPO.....	96
4.1	O estudo de caso.....	97
4.1.1	<i>Estudo de caso: procedimentos e instrumentos.....</i>	98
4.2	Imersão no cenário de pesquisa.....	100
4.2.1	<i>O cenário da pesquisa dos estudos de caso.....</i>	101
4.3	O campo educativo e o espaço virtual das tecnologias digitais de comunicação e informação -TDICs.....	102
4.3.1	<i>A escola, o ambiente virtual e digital e a educação precoce</i>	102
4.3.2	<i>Tecnologias digitais de comunicação e informação e docência: cuidar, educar - brincar em contexto de pandemia.....</i>	105
4.3.3	<i>Situação sociodemográfica das turmas selecionadas para estudos.....</i>	106
4.3.3.1	<i>Descrição sociodemográfica das turmas com base no PIAR</i>	107
4.3.3.2	<i>Apresentação das docentes participantes da pesquisa</i>	110
4.3.3.3	<i>Apresentação das Mães participantes da pesquisa.....</i>	111
4.3.4	<i>Os bebês e as crianças bem pequenas participantes da pesquisa</i>	112
5	EXPOSIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	114

5.1	A linguagem, a palavra e os entremeios nos discursos dos sujeitos	114
5.1.1	<i>TEMPO DE VER - aproximações iniciais com as crianças, docentes e famílias</i>	<i>117</i>
5.1.2	<i>Das situações educativas - o que vimos e escutamos no encontro com e dos sujeitos: cuidar - educar – brincar em cena</i>	<i>120</i>
5.1.2.1	<i>Cuidar e educar em presença e ausência.....</i>	<i>128</i>
5.2	TEMPO DE COMPREENDER: TDICs, o brincar e as relações subjetivas no campo educativo de 0 a 3 anos.....	140
5.3	O brincar, a escuta da criança e as TDICs.....	143
5.4	“Tempo de concluir”: políticas públicas educacionais e TDICs no campo educativo com crianças de 0 a 3 anos, cuidar, educar e brincar na pandemia de 2020 - 2021	147
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
	REFERÊNCIAS	155
	APÊNDICE A - TCLE – PAIS	184
	APÊNDICE B - TCLE – PROFESSORES	186
	APÊNDICE C - TA – IMAGEM E SOM CRIANÇAS.....	188
	APÊNDICE D - TA – IMAGEM E SOM - PAIS E PROFESSORES.....	189
	APÊNDICE E - TALE	190
	APÊNDICE F – TCLE – PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS.....	192
	APÊNDICE G – JOGO EU GOSTO DE BRINCAR.....	194
	APÊNDICE H -ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA RESPONSÁVEL PELOS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (PAIS E OUTROS FAMILIARES CUIDADORES)	199
	APÊNDICE I -ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES	200
	APÊNDICE J -DIÁRIO DE CAMPO	201

MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS DA PESQUISADORA

“O lugar da vida está para ser criado. O lugar da vida relacional que favorece o desenvolvimento da comunicação intersíquica.”

(Françoise Dolto, 2005, p. 265)

“Os adultos querem compreender as crianças e dominá-las. Eles deveriam escutá-las.”

(Françoise Dolto, 2005, p. 323)

Dar início a uma pesquisa requer um encontro do pesquisador consigo mesmo e com suas próprias memórias. Assim sendo, há nesse encontro um pouco das minhas histórias de infância, no campo educativo como discente e docente, sem linearidade. Aqui farei um recorte no tema **infância**, o meu **desejo de ir à escola**, a **distância geográfica** dos espaços institucionais educativos e a presença das TDICs como marcas de memórias educativas e docentes (ALMEIDA, 2002, 2004, 2010; ALMEIDA; BITTENCOURT, 2018; BITTENCOURT *et al.*, 2021).

Assim sendo, ao propor uma pesquisa que aborda as relações dos sujeitos com bebês e crianças bem pequenas e as TDICs como espaço virtual, sustentando-os no campo educativo na situação social crítica de pandemia, retorno ao meu período de infância vivenciada em cenário rural nos anos 80, quando socialmente o contexto brasileiro nas décadas de 1980 e 1990 esteve permeado pelos eventos históricos das Diretas-Já e a instituição do Estado Democrático de Direito (1988). Infância marcada pelas **vozes do rádio**, quando por meio dele ouvíamos notícias e informações cotidianas, dentre elas sobre o acesso à educação, destacando que o preparo para o vestibular foi realizado com o apoio do programa de televisão Telecurso para o Segundo Grau, ou seja, reconheço que o rádio e a TV contribuíram em minha formação sociopolítica. Entende-se, portanto, que infâncias são marcadas pela história social e política que dita as subjetividades “a cada cultura ou época” (MEZAN, 2002, p. 265), alterando “o laço social” e “- a vida entre os homens.” (LAJONQUIÈRE, 2006, p. 92).

Sendo assim, minha infância foi permeada pela escuta de histórias ao cair da tarde, entre brincadeiras de perna de pau e escolinha, cantigas de roda, cuidado com plantas e animais, e o **sonho de ir à escola**, pois o município de residência não oferecia acesso à educação infantil, portanto, tendo que aguardar os 7 longos anos para finalmente ter acesso à escola. Logo, nos mudamos para outro estado, já que era preciso estar mais perto da escola. Meu pai era

trabalhador rural, então continuamos morando no meio rural e a **distância** da escola continuou marcando minha infância, minha adolescência, enfim, toda a minha trajetória educativa.

No Ensino Fundamental, estudei em escolas localizadas em regiões rurais (2) e urbanas de diferentes cidades, nos últimos 4 anos fazendo uso de transporte devido às longas distâncias com as intempéries e particularidades do meio rural, especialmente, no período de chuvas.

No Segundo Grau, atual Ensino Médio, cursei o Magistério na Escola Normal de Brazlândia, e na ocasião participei, como observadora, do Projeto Permanente de Alfabetização e Educação Básica para Jovens e Adultos no Distrito Federal, resultado de Convênio entre a SEDF, a FE/UnB e o Centro de Educação Paulo Freire (CEPAFRE), com atuação e intervenção em Círculo de Cultura (FREIRE, 1991). Assim, com os jovens e adultos participantes entendi a “educação como prática de liberdade” desde que o acesso seja possível. Ressalta-se que os jovens e adultos que ali participaram eram trabalhadores rurais com mais de 17 anos, e em suas histórias as palavras e discursos circulavam em torno da queixa da distância entre suas casas e a escola, motivo da desistência de muitos na infância e na adolescência.

Em 1997, realizei minha primeira atividade como docente no campo educativo com crianças de 0 a 3 anos, uma experiência singular que deu sentido à escolha profissional após ter sido aprovada em concurso público para docente da Educação Básica na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF).

As primeiras experiências na modalidade de Educação Especial com crianças diagnosticadas como autistas foi no ano de 1998, início também do Curso de Graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação - Universidade de Brasília (UnB). Na escola, encontrei Manuela, uma criança sorridente que estava em sua primeira experiência escolar aos 9 anos, pois somente havia sido matriculada após a visita do Projeto “A ESCOLA BATE À SUA PORTA”, política pública de acesso à escola, na qual, por incentivo de minha mãe, fui voluntária por diversas vezes, pois se eu havia sonhado com a minha entrada na escola, não poderia conceber que crianças ficassem fora dela.

Manuela era a filha mais nova de um casal de idosos; a primeira filha tinha prévia avaliação de atraso no desenvolvimento e Manuela era considerada autista, justificativa para que as crianças se encontrassem fora do espaço escolar. A situação não nos causará estranhamento à época, pois, como voluntária do Programa, em nossas visitas havíamos encontrado situações similares ou piores. Manuela apenas emitia sons vocalizados e isoladamente, interagindo pouco com o outro. Em nossos “encontros” (CHARCZUK, 2020, p. 3) e desencontros, ficou claro, para mim, que no campo educativo de fato me interessa a criança-sujeito, ou seja, aquele “atravessado pela linguagem, tomado pelo desejo de um Outro e

mediada por um terceiro” (TOREZAN; AGUIAR, 2011, p. 526), assim a narrativa da experiência subjetivante:

Em uma de nossas “aulas-passeio” (ARAÚJO; PRAXEDES, 2013; FREINET, 2004), a criança visualizou um helicóptero e se jogou no chão. Depois ela se levantou, segurando minhas mãos com imensa força, puxando como se quisesse correr. Eu não sabia como lidar com o acontecimento, por mais que chamássemos seu nome ela parecia não ouvir... Esse fato foi inédito, eu nunca havia vivenciado algo parecido até então em nossa convivência diária. Ressalta-se que a criança não se comunicava verbalmente, porém parecia nos escutar, ainda que, quase sempre, por meio de seus lindos sorrisos e gargalhadas. Assim, sem saber o que fazer, a envolvi em um abraço e fui correspondida, ela olhou para a minha mão, para meus olhos, por alguns minutos ficou parada e depois recomeçou a caminhada lentamente, assim seguimos calmamente e em silêncio por algum tempo. Foi um dia difícil, a cena em público trouxe incômodo para todos que ali estavam, sentimos os olhares de reprovação, sabíamos que do outro lado havia indagações como: afinal, por que os professores trazem “essas crianças” daquela escola para a rua?

Depois desse episódio, segui para a Universidade de Brasília, enfrentando 1 hora e 40 minutos no trânsito com duas trocas de transporte. Nesse processo, quase sempre chegava atrasada para o início das aulas. Nesse dia, ao longo do trajeto, rememorei o acontecimento, buscando compreender o sujeito-criança Manuela que na cena se apresentara. Após essa experiência, todos os estudos na tentativa de compreender a educação de crianças autistas foram direcionados sobre a criança-sujeito no campo educativo. Fui e me considero uma professora atuante e militante nesse campo, pois o que me interessa na escola é a constituição subjetiva do humano.

Nos estudos realizados na extensão, na graduação, na pós-graduação, *lato e stricto-sensu*, alguns temas têm sido inspiradores, como: diversidade, inclusão, infância, família, direitos humanos e TDICs. Acredito, como Heraclitus, que nada é durável “exceto a mudança” (HERÁCLITO, 1996) que se apresenta, subjetivamente, nas experiências e nas vivências com o Outro e a partir do Outro.

Assim, nos últimos 24 anos, os sujeitos e as relações no campo educativo circulam meus estudos. Igualmente, sigo na docência e na pesquisa entrelaçando campos que, em sua maioria, buscam se nortear em leituras no campo da psicanálise e educação, principalmente após o primeiro encontro com a Professora Inês Maria Almeida em uma disciplina da graduação, ela foi também supervisora em uma disciplina em que atuei com tutora do curso de Pedagogia a distância do Programa Universidade Aberta UAB/UnB, proposto pelo Ministério da Educação

que tem por objetivo interiorizar a oferta de cursos de educação superior por meio da EaD com prioridade para a formação de professores da educação básica das redes de ensino pública do País e com o propósito de redução das desigualdades de acesso (BRASIL,2006). A professora foi orientadora do meu mestrado e doutorado.

Assim, em 1999, atuei na Educação Infantil por meio do Programa Educação Precoce - (0 a 3 anos), concluí a graduação em 2002 com o Trabalho Final de Curso (TFC) intitulado “A autoestima da criança de 0 a 3 anos - uma reflexão da prática pedagógica” (BITTENCOURT,2002), desenvolvido a partir do incômodo com a situação de uma criança que, aos 2 anos, a partir da entrada na creche, apresentou ausência de fala. Nas atividades de cuidar-educar-brincar, estabelecemos uma relação singular, como se Artur encontrasse em mim “algo” da figura materna. Nossa relação se deu por encontro de significantes que somente para Artur e eu tinham “valor de signos linguageiros [...] com sentido de palavra” (DOLTO, 2018, p. 13).

Na Educação Precoce também me encontrei com Paula, recém-matriculada no programa com encaminhamento justificado pela Síndrome de Pfeiffer que, após 8 meses de internação e diversas cirurgias, chegou à escola sem aceitação de toque ou qualquer outro contato. Estava sempre chorosa e, nessa trajetória, a mãe não aceitava a troca de professoras, de uma experiente por outra recém-chegada e, segundo ela, “muito nova” para trabalhar com crianças. Isso me afetou? Claro que sim! Porém, instigou-me a ir além e buscar caminhos para “conquistar” Paula, que após 2 meses direcionou-me o primeiro sorriso, e daí por diante vi a mãe abandonar a cadeira de uso frequente nos atendimentos, pois não se aproximava em nossas atividades mesmo com os insistentes convites para participar conosco, porém a cada conquista de Paula vibrávamos juntas e agora nós duas brincávamos com a criança compartilhando o mesmo colchonete. Juntas acompanhamos a trajetória de Paula em suas internações, eu orientava suas ações mesmo quando a criança estava hospitalizada. Infelizmente, quando Paula tinha 4 anos, recebi uma ligação comunicando que ela havia falecido após a sétima cirurgia, porém com ela aprendi que não importa se a criança no contexto educativo apresenta resistência, pois uma história prévia precisa ser considerada, bem como a trajetória de sua família.

Em 2003, com o nascimento do primeiro filho, busquei alternativas para continuar estudando e trabalhando, além de cuidar dele. Assim, como já havia conhecido a educação a distância em uma disciplina da graduação, nos estudos de extensão e pós-graduação *lato sensu*, realizei estudos por meio dessa modalidade. A primeira especialização em Educação Especial teve ênfase em inclusão (2006), e o trabalho de conclusão foi intitulado “A inclusão na primeira infância”, cujo objetivo foi estudar a inclusão da criança de 0-3 em pequenos grupos no

Programa de Educação Precoce da Rede de Ensino Pública do Distrito Federal. Na ocasião, também fui tutora do curso de Extensão Diversidade na Educação, ofertado pela FE/UnB.

Em 2007, deu-se início a trajetória no curso de Pedagogia a distância do Programa Universidade Aberta do Brasil - UAB-UnB, e tenho atuado como professora e tutora até a presente data. A partir dessa experiência, acentuou-se ainda mais meu interesse para além da obrigatoriedade dos componentes didáticos, de criar estratégias para alcançar o sujeito distante geograficamente.

Em 2010, por meio da Especialização em Educação a Distância - UnB, no Centro de Educação a Distância-CEAD/UnB, realizei estudo sobre a Formação Continuada de Professores a partir da criação de uma Rede de Aprendizagem Colaborativa como um espaço de trocas. E, em 2011, concluí a especialização em Educação Continuada e a Distância - UnB na qual propus a análise de uma sala de aula virtual, intitulado o estudo de Práticas Pedagógicas na UAB - UnB - uma leitura a partir da pedagogia Freinet.

Assim, nos estudos do Mestrado em Educação – FE/UnB, linha de pesquisa Educação e Ecologia Humana, instigada pela experiência de atuação com sujeitos geograficamente distantes, desenvolvi investigação junto aos tutores do curso de Pedagogia a distância UAB-UnB que também atuavam em salas de aulas presenciais, de modo que compreendemos que, em espaços diferenciados de ensino, novas subjetividades acontecem e emergem das relações entre os sujeitos que compartilham a docência em AVA (BITTENCOURT, 2013), reconhecendo as angústias, os fracassos e outros elementos permeados pela presença-ausência, repercutindo na constituição da identidade dos docentes e na prática pedagógica ressignificando-as.

Em 2012, concluí o curso de Especialização em Educação para a Diversidade e Cidadania - UFG apresentando artigo ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Goiás (UFG) intitulado: Educação Inclusiva: uma questão de Direito!?(BITTENCOURT, 2012) a partir de análise dos documentos que regulamentavam a inclusão do estudante com deficiência na SEDF.

Ao debater a Educação Inclusiva como um direito, participei da Especialização em Direitos Humanos da Criança e do Adolescente (2014 - 2015), na qual estudei a Percepção de Educadores da Educação Básica sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) numa perspectiva do educar para e em Direitos Humanos(BITTENCOURT,; CASTRO, 2017), trabalho apresentado no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE, 2015) e publicado no livro Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil: combate sem fim (PINHEIRO *et al.*, 2017).

Em 2015, no Curso de Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (2015), no TFC, procurei compreender as percepções de pesquisadores cadastrados no diretório nacional de grupos de pesquisa do CNPq sobre o papel do educador na inserção da gamificação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. O artigo publicado em coautoria, na revista *EaD em Foco*, teve como título: “Percepções de Pesquisadores Brasileiros sobre Elementos e Estratégias da Gamificação a Serem Adotados em Ambientes Virtuais de Aprendizagem” (TENÓRIO, T.; BITTENCOURT; TENÓRIO, A., 2016). Assim, compreendemos que, para melhor alcançar os sujeitos nos AVAS, os elementos do jogo como narrativas e tarefas colaborativas podem levar à imersão e à interação dos participantes.

Como professora tutora do curso de Pedagogia, desde 2007, participei de pesquisa realizada no curso de Pedagogia a distância da UAB/UnB no ano de 2011, com o objetivo de levantar as causas da Evasão no Curso (membro do grupo de pesquisa) e da terceira edição do Fórum de Políticas Públicas - A Política das Políticas Públicas de Gestão, Formação e Carreira Docente, que ocorreu na Faculdade de Educação – FE/UnB, apresentando dois trabalhos: 1. Políticas Públicas de Educação Superior a Distância: Causas de Evasão no Curso de Pedagogia a Distância FE/UnB – UAB; 2. Identidade e Subjetividade em Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Em 2017, concluí a especialização em Impactos da Violência na Escola FIOCRUZ (2016 - 2017). A partir de estudos sobre a temática, propôs-se uma oficina de intervenção junto aos pais e professores da escola pública e, posteriormente, apresentamos um resumo expandido: “Violência Intrafamiliar atravessando a Escola: uma proposta de educação em e para direitos humanos (BITTENCOURT, 2017)”, que teve como público-alvo as famílias e crianças do Programa de Educação Precoce (0 a 3 anos).

Após tentativas frustradas anteriormente, fui aprovada no processo seletivo do programa de doutoramento, em 2017, com um projeto inspirado nos estudos realizados na FIOCRUZ, por meio da linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação-EAPS, que intencionava “analisar o fenômeno da violência na escola, além de suas implicações na subjetividade dos sujeitos e seu mal-estar na cultura da escola contemporânea e possível ruptura do laço social”. Esperava-se compreender os impactos das TDICs nos costumes, nos hábitos de jogos e nas mídias digitais como disseminadores de uma cultura da violência na constituição subjetiva das crianças pequenas. Nesse sentido, acredita-se que, antes de sua chegada ao campo social da escola, segundo Moran (2004), há outros processos educativos, o “familiar”, o da “mídia eletrônica”, oriundos da “era digital”. (BELLONI, 2001, p. 26)

Assim, em interlocução com a orientadora, fizemos uma torção buscando “analisar a díade infância e tecnologia digital e as possíveis configurações na formação do professor e nas relações dos sujeitos da creche”. A intenção era saber quando o uso dos artefatos digitais se tornaria brinquedo, porém, com a Pandemia da COVID-19, o real nos levou a “novos tempos” (LÉVY, 1999, p. 13) e nos propusemos adentrar as salas de aulas virtuais junto às docentes e, por seguinte, os caminhos reestruturados. Assim, a escola não só bateu à porta das famílias e das crianças, como adentrou em suas casas, onde, para além das situações pedagógicas propostas nos espaços virtuais, foi possível ver brotar sujeitos e juntos compartilharem a experiência de cuidar-educar-brincar.

Portanto, minhas aproximações com o objeto da tese advêm da minha história de infância, dos percalços para chegar à escola, da docência com crianças, dos encontros nos espaços virtualizados com os estudantes da graduação na UAB-UnB em seus diferentes espaços geográficos, do encontro com as crianças e suas famílias imersos em seus artefatos digitais quando iniciamos a entrada para as salas de aulas presenciais, e , certamente, do encontro com Manuela, uma criança excluída da escola por causa da representação social que fez os pais acreditarem que sua singularidade era justificada por um diagnóstico que não lhe daria o direito de ir à escola.

Assim, dando sequência aos estudos iniciados no mestrado, analisar o uso da TDICs como espaço virtual no campo educativo das relações dos sujeitos nas funções de cuidar-educar-brincar com bebês e crianças bem pequenas diante de uma pandemia surpreendeu-me, pois, para além das TDICs, encontro novamente uma criança-sujeito com o "desejo" de **“ir para escola”...**

1 INTRODUÇÃO

Nesta tese, pretendeu-se compreender as implicações e os efeitos do uso das TDICs e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) como espaços virtuais utilizados nas relações dos sujeitos ao cuidar-educar-brincar no campo educativo com crianças de 0 a 3 anos no contexto da pandemia.

Apresentam-se reflexões oriundas de pesquisa empírica denominada estudo de caso com interpretação hermenêutica (FOUCAULT, 1990), apoiada na metodologia qualitativa que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações” (MINAYO, 2001, p. 14), além do seu caráter subjetivo, sem ideias pré-concebidas.

Sustenta-se nos estudos psicanalíticos no campo da educação (DOLTO, 2005, 2018; FREUD, (1933[1932]1996), (1927[1931]1996); KUPFER, 2010, 2021; LACAN, (1973[1988]); LANJONQUIÈRE, 2017, 2019a,2019b, 2021a, 2021b) considerando a subjetividade dos sujeitos nas relações educativas de 0 a 3 anos, quando as TDICs, como espaço virtual, possibilitam encontros e desencontros numa situação social crítica de pandemia da COVID-19 (2020-2021), reconhecendo que “práticas de produção de subjetividade engendram também 'o outro' do sujeito, ou seja, o real, capaz de alterar não apenas a subjetividade, como também o laço social - a vida entre os homens”. (LANJONQUIÈRE, 2006, p. 4).

Espera-se que o estudo de caso (LEITÃO, 2018) colabore com outros estudos e pesquisas que envolvam o contexto educativo de 0 a 3 anos para a compreensão das relações com e dos sujeitos que utilizam as TDICs como espaço virtual para sustentarem o cuidar-educar - brincar, estabelecendo assim laços no contexto social e educativo em situações emergenciais.

O tema **Infância e TDICs** tem ocupado espaço de debate desde o período pré-pandêmico (ocasião de defesa do Projeto-Qualificação da tese), provocando inquietações e discussões nos campos social, da saúde e da educação em diferentes linhas teóricas considerando os impactos, entraves e constituição subjetiva (BAPTISTA; JERUSALINSKY, 2017; BELLONI, 1998, 2012; CHAUDRON *et al.*, 2015; POSTMAN, 1999; TAPSCOTT, 1999). Com a Pandemia da COVID-19 acentuaram-se as preocupações, bem como outras emergiram, seja ao tratarem da proteção das crianças na internet (ONU, 2020; BRASIL, 2020) ou do uso da TDICs por crianças em contexto educativo na situação social crítica de pandemia (UNICEF, 2020; UNESCO, 2020, 2021).

Entendemos que uma tese que pretende compreender o uso das TDICs por crianças traz repercussões significativas, em especial, no campo educativo constitutivo para a criança que já

nasce imersa no “mundo digital” (DUNKER, 2021), inseridas por adultos e em alguns momentos percebidas como causa de mal-estar na cultura reconhecida por Freud: “Essas coisas - que, através de sua ciência e tecnologia, o homem fez surgir na Terra, [...] essas vantagens ele as pode reivindicar como aquisição cultural sua” (FREUD, 1930, p. 18), ou seja, tanto podem ser consideradas aquisições culturais do homem em busca de “uma possível perfeição dos indivíduos, dos povos, ou da humanidade como um todo” (FREUD, 1930, p. 20) quanto causa de mal-estar, tendo em vista os “aspectos característicos da civilização”:

a maneira pela qual os **relacionamentos mútuos dos homens**, seus **relacionamentos sociais**, são **regulados** – relacionamentos estes **que afetam** uma pessoa como próximo, como fonte de auxílio, como objeto sexual de outra pessoa, como membro de uma família e de um Estado (FREUD, 1930, p. 20, grifo nosso).

Neste sentido, a tecnologia como aquisição cultural na pandemia foi recurso utilizado para mantermos conexão comunicando-nos com o mundo externo, pessoal, social e profissional. Importante lembrar que “O desenvolvimento da civilização impõe restrições a ela” (FREUD, 1930, p. 21) e a pandemia ditou o isolamento social e os relacionamentos sociais (FREUD, 1930, p. 20).

Nos anos de 2020 e 2021, bebês e crianças pequenas (0 a 3 anos) e suas famílias nos contextos brasileiro e mundial (CHARCZUK, 2021; GJELAJ *et al.*, 2020; ORNELLAS, L.; ORNELLAS, M., 2020; ROMERO-TENA; LOPEZ-LOZANO; GUTIERREZ, 2020; VAN DER WESTHUIZEN; HANNAWAY, 2021; YE, XIA, JIANG, 2021) foram afetados pela pandemia da COVID-19, com efeitos em todos os cenários da vida pessoal, social e educativa. Vimos os sujeitos que compõem a tríade educativa (docente, mãe e criança) fazerem uso das TDICs para se relacionarem sem limites geográficos, destacando-se, para isso, o uso de *Smartphones* e *Notebooks*. Entende-se que a experiência levou à construção de novos modos de se relacionar e interagir.

A tríade cuidar-educar-brincar é base subjetivante, tendo em vista as relações constitutivas dos sujeitos envolvidos no contexto educativo de 0 a 3 anos com seus cuidadores, familiares e docentes. Na pandemia, a escola, que ocupa o primeiro lugar social habitado pela pequena criança, reconfigurou-se nos espaços virtuais de apoio para presentificar e fazer circular o discurso.

Entendemos ser possível circular a **linguagem das relações** que afetam o sujeito (ELIA, 2010) e o constitui humano. Neste sentido, “o sujeito é efeito da linguagem” (RUBIM, 2007; SANTOS, 2016) e “O Outro está lá antes do sujeito e é a própria mãe que o sustenta” (COSTA, 2010, p. 65).

O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, sob orientação das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

A escolha do tema advém do desejo da pesquisadora de melhor compreender o acontecimento que nos afeta na atualidade, tendo em vista sua trajetória docente há mais de 20 anos com crianças de 0 a 3 anos, observando nos últimos anos a massiva presença dos artefatos ou “*gadgets*” na mão das pequenas crianças ao entrarem na escola junto às famílias, voltando seus olhares, seus choros e suas gargalhadas para os “*smartphones*”.

Ao tramitar os documentos para a entrada no campo de pesquisa, deparamos com a pandemia e, o que outrora nos incomodava, configurou-se como espaço virtual possível para as relações nas situações educativas com “implicações culturais da cibercultura em todas as dimensões” (LÉVY, 1999, p. 123-124) da vida adulta e na infância constituída pelo período pandêmico, na tentativa de “compreender melhor” as relações dos sujeitos marcadas pelos “novos tempos” (LÉVY, 1999, p. 13).

Diante da situação social crítica de saúde pública, neste período histórico de 2020 - 2021 e de pesquisa e escrita desta tese, um número incalculável de crianças, jovens e adultos em todas as partes do mundo tornaram-se seres em isolamento social. Nos diferentes países, os gestores e os representantes das políticas públicas, em todas as áreas administrativas, movimentaram-se para orientar os caminhos a serem adotados, tendo por objetivo oferecer possibilidades para que as estruturas de ancoragem básicas oferecidas ao cidadão fossem mantidas minimamente.

Ressaltam-se, entre as estratégias propostas pelos gestores e articuladores das políticas educacionais em todos os países, dentre os quais o Brasil, o uso das tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2020) para apoiar o trabalho docente nas instituições públicas e particulares da Educação Infantil (0 a 6 anos) à Universidade. Todos os sujeitos envolvidos no contexto educativo viram-se perante um quadro de situação social crítica em que puderam constatar que “o eu não é mais senhor em sua própria casa” (FREUD, (1996-1916 [1917]), p. 295), tampouco de sua própria história. Destacam-se as alterações no cenário educativo dado o contexto de saúde pública emergencial. Professores, bebês, crianças bem pequenas (0 a 3 anos), crianças e suas famílias foram compelidos a fazer uso das tecnologias digitais para se comunicar e estabelecer relações imprescindíveis em suas ações educativas cotidianas. Assim, pensamos aproximações possíveis, ainda que de outro lugar, com a escrita freudiana, ao dizer que apenas se um problema não tenha solução é preciso descobrir como tornar a educação possível com o

mínimo de dano, e apesar das “disposições constitucionais” é improvável que o mesmo método seja bom para “todas as crianças” (FREUD, 1996[1933], p. 147, grifo nosso).

Em casa, diante do isolamento e da emergência mundial e ante o “dever” do exercício da docência, professores, crianças e famílias, para além de suas obrigações em casa e com o trabalho, foram envolvidos também por conteúdos latentes, haja vista o discurso social que envolve a época, que se centra: em medo, perda da vida, morte, luto, conflitos, faltas e outros afetos.

Destaca-se que o período de interrupção do ano letivo, que iniciara poucos dias antes no ano de 2020, deixou o sentimento de inconclusão, do não feito e de uma falta-a-ser (LACAN, 1958 [1998]) afetado pelo sintoma de angústia da época.

Para tratar de uma tese que envolve as relações dos sujeitos no campo educativo com bebês e crianças bem pequenas, que se configura a partir da orientação de políticas públicas educacionais no Brasil e em alguns países e de que o processo educativo envolve a tríade: família, docente crianças, tendo como cenário social o contexto de uma situação crítica de pandemia, recorreremos às ideias freudianas na crença de que estamos diante de uma realidade que se tornou nossa inimiga e fonte de sofrimento com grandes impactos na variedade do “mundo humano e sua vida mental” (FREUD, [1930-1929], p. 2), assim, as proposições freudianas causadoras de sintomas de sofrimento no ensaio *Mal-estar na Civilização* são retomadas:

- a) o próprio corpo;
- b) o mundo externo;
- c) os relacionamentos entre os homens.

Diante da situação crítica da pandemia e dos ensinamentos freudianos de que só nos tornamos humanos nas relações, nesta tese nos interessam as relações estabelecidas entre os sujeitos no campo educativo com bebês e crianças pequenas quando submetidos aos espaços virtuais das TDICs. Assim, apresenta-se a questão norteadora:

Quais os efeitos e implicações na constituição do laço social e educativo dos sujeitos envolvidos no contexto educativo da criança de 0 a 3 anos, ao cuidar - educar - brincar, quando as relações ocorrem nos espaços virtuais em situação social crítica de pandemia?

Aponta-se, como ponto de reflexão na tese, que

as funções educativas de cuidar, educar e brincar com crianças da primeiríssima infância, submetidas às TDICs diante da situação social crítica da pandemia, provocaram ressonâncias e efeitos nos modos de brincar e se relacionar, com possíveis entraves nas

relações dos sujeitos e produção de mal-estar docente na constituição do laço social e educativo.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar o uso da TDICs como espaço virtual e possíveis implicações e efeitos nas relações dos sujeitos que operam as funções de cuidar-educar-brincar com bebês e crianças bem pequenas em instituição escolar no contexto da pandemia.

1.1.2 Objetivos Específicos

- a. observar a **ação** dos sujeitos na **função docente** ao usar as TDICs e Ambientes Virtuais de Aprendizagem com crianças de 0 a 3 anos diante da situação social crítica de pandemia;
- b. compreender as relações de docentes, famílias e crianças na presença do uso das TDICs como espaços virtuais para **brincar** e se relacionar em contexto educativo e social;
- c. discutir os impactos das **políticas públicas** educacionais na ação docente ao usar as TDICs com crianças de 0 a 3 anos.

1.2 Apresentação e estrutura do trabalho

A tese se organiza em 5 capítulos, assim descritos:

No primeiro capítulo se introduz e se justifica o tema, apresentando a trajetória da pesquisa a partir do problema e da hipótese da tese, os objetivos gerais, os específicos, a apresentação e a estrutura da tese.

No segundo capítulo, nomeado “**INFÂNCIA e TIDCs: as relações dos sujeitos no campo educativo de 0 a 3 anos na pandemia de 2020 – 2021**”, discorre-se sobre a educação de bebês e crianças bem pequenas e as orientações para o uso das TDICs nesse campo em período convencional e emergencial a partir de documentos normatizadores das políticas públicas, bem como da plataforma virtual da “ESCOLA EM CASA - DF¹” e apresentação da

¹ <https://escolaemcasa.se.df.gov.br/>

Política Pública Educação Precoce, cenário de atendimento virtual dos sujeitos-participantes, finalizando na descrição de infância e criança com base na teoria psicanalítica.

No terceiro capítulo, apresenta-se o **ESTADO DO CONHECIMENTO**, de produções disponibilizadas no: Portal de Periódicos CAPES/MEC, bases de dados: *ERIC*, Rede *Scielo*, *Scopus*, *Redalyc*, compreender o uso das TDICs por crianças de 0 a 3 anos com recorte nos períodos pré -pandêmico e pandêmico (2017 a 2021) com ênfase nos anos de 2020 e 2021. De forma sucinta, aborda-se a relação adulto-criança em presença das TDICs, os discursos dos pesquisadores a partir da escuta dos sujeitos-participantes, os afetos causados pela COVID-19 e a compreensão de infância e criança a partir da teoria de nossa opção, objetivando clarear concepções sobre cuidar-educar-brincar e, por fim, a compreensão das TDICs como espaços virtuais nos quais interessa a linguagem do discurso humano possível no encontro e desencontro produzidos. Apresentamos a compreensão de infância e criança a partir de autores da teoria psicanalítica, como também aqueles que debateram os temas infância e tecnologia digital ou TDICs, o trabalho docente, as funções de cuidar, educar-brincar, resultando na apresentação da compreensão sobre seu uso como espaço virtual utilizado para relações.

No quarto capítulo, apresentam-se os **CAMINHOS E TESSITURAS DA PESQUISA DE CAMPO**, esclarecendo ao leitor a abordagem transdisciplinar da psicanálise e educação, reconhecendo, a partir das teorias de Freud e de Lacan, a criança como sujeito que se constitui nas relações estabelecidas diante da singularidade do caso, apresentado a partir da construção de dados, baseando-se em observações, conversas, entrevista e complemento com jogo digital para as crianças. A interpretação dos áudios e vídeos foi feita “considerando a psicanálise como hermenêutica” (AMARAL; FRANCO, 2017, p. 164) e capacidade de leitura da expressão humana (GADAMER, 1997). Ainda se descreve a entrada inicial no campo de pesquisa tendo o espaço virtual como cenário de pesquisa, bem como a sala de aula, a situação demográfica das turmas, e finaliza, descrevendo os sujeitos-participantes: docentes, mães e crianças.

No quinto capítulo, **EXPOSIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**, tendo por base a resposta subjetiva diante do tempo de cada um, pensamos nos efeitos dos tempos de pandemia ditando o uso das TDICs como espaço para que os sujeitos pudessem se comunicar, relacionar-se em todos os cenários sociais e educativos. Construiu-se o capítulo com base na propositura lacaniana marcando os sujeitos que puderam se ajustar ao “apressamento” das normativas orientadoras a partir das políticas públicas educacionais ditadas na época pandêmica e aqueles que foram excluídos do processo educativo.

Assim sendo, ao adentrar o campo de pesquisa, nos posicionamos a partir dos eixos cuidar-educar-brincar para o **TEMPO DE VER - aproximações iniciais com as crianças, os**

docentes e as famílias, em que, a partir das situações educativas, nos posicionamos para olhar a ação dos sujeitos tendo as TDICs como espaços virtuais na relação para cuidar-educar-brincar. Logo, vimos os sujeitos em suas funções buscando meios para atender ao outro, utilizando o olhar e a voz na tentativa de, de algum modo, se encontrarem, dando sustentação (*holding*) uns aos outros em presença e ausência, configurando-se a transferência no ato educativo.

Logo, no **TEMPO DE COMPREENDER: TDICs, o brincar e as relações subjetivas no campo educativo de 0 a 3 anos**, colocar-se no lugar dos sujeitos para pensar e tentar compreender, porém sabendo que “pode reduzir-se ao instante do olhar, mas esse olhar, em seu instante, pode incluir todo tempo necessário para compreender” (LACAN, [1945]1998c, p. 205), assim, tendo a clareza de que nossas análises ocorrem em nosso tempo. E vimos que **o brincar e as brincadeiras** tendo as TDICs como espaços virtuais para as relações em campo educativo, em outra base discursiva, possibilitaram o laço e a transmissão.

Ao final, apresentamos o capítulo **“Tempo de concluir”: políticas públicas educacionais e as TDICs no campo educativo com crianças de 0 a 3 anos, cuidar-educar - brincar na pandemia 2021**. Com a evolução na aplicação das vacinas para controle da pandemia da COVID -19, acompanhamos os sujeitos - participantes transitando do ensino *on-line* para o híbrido, com outras orientações ditando as relações, portanto, temos um apressamento, para não nos perdemos na análise quando o tempo que dita o caminho é de concluir. Desse modo, foi lembrado o período inicial da pandemia em 2020 a partir da epígrafe de Tolfo (2019) que já enunciara um “apressamento” no tempo da infância ditada, segundo a autora, pelo uso massivo das TDICs por crianças, e a busca pelo “ensinamento” que levou gestores a repetirem o feito por ocasião da situação emergencial pandêmica. Concluimos que o uso das TDICs nas relações educativas com a criança pequena para cuidar-educar-brincar na pandemia de 2020 - 2021 foi um elemento importante e mal necessário às relações amorosas, que o primordial no laço social são “as relações” e no laço educativo é o amor, que não dita distâncias, conforme relato da **DOCENTE C** ao narrar o que escutou das crianças sobre as aulas virtuais.

“Eu não quero essa aula aqui não, essa aula é chata! Eu quero te beijar!”

Por fim, as considerações, comunicando que os espaços virtuais configurados em salas virtuais possibilitaram a linguagem do encontro de afetos, de desejos, sustentando as relações para cuidar-educar-brincar com os bebês e crianças bem pequenas e que, ainda que não sejam o ponto ótimo (FREUD, 1996[1933], p. 147), marcam a memória dos sujeitos-participantes da pesquisa, bem como desta pesquisadora.

Assim, o sentido da pesquisa e da tese se dá pela crença de que a situação de pandemia nos levou a uma situação social com ruptura nos modos de ser e fazer em todos os contextos, especialmente, no campo social e educativo de bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos) com reflexo na subjetividade, nas relações, nos laços educativos e sociais dos sujeitos. Compreende-se, como pesquisadores e educadores, que é necessário aprofundar o tema.

Destacam-se as **distopias** encontradas nos primeiros meses de pandemia, quando gestores das políticas públicas nos âmbitos estaduais, municipais e distrital tomaram medidas e ações autoritárias sem escutar os atores envolvidos no campo educativo. Os **sujeitos** submetidos ao processo: famílias, docentes e crianças e às situações produtoras de sintomas manifestaram as frustrações e o sofrimento de não saber o que poderia ser feito para além do contexto de isolamento que atingiu todos os partícipes da civilização frente a uma situação social crítica.

Apresentam-se, na seção final, apontamentos e ressonâncias da história das políticas públicas para a educação infantil com a evolução da visão dos conceitos de infância e criança, cuidar-educar-brincar, da presença das TDICs no campo educativo com a criança de 0 a 3 em período pré - pandêmico e pandêmico, e das ações normatizadoras do projeto emergencial “ESCOLA EM CASA - DF” (DISTRITO FEDERAL, 2020) do Governo do Distrito Federal para o ensino *on-line*.

2 INFÂNCIA E TIDCS: AS RELAÇÕES DOS SUJEITOS NO CAMPO EDUCATIVO DE 0 A 3 ANOS NA PANDEMIA DE 2020 – 2021

Esta seção apresenta apontamentos sobre educação de bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos), termo utilizado para clarear a especificidade necessária na educação de bebês e crianças bem pequenas. De acordo com a BNCC (2018), bebês são crianças de 0 a 1 ano e 6 meses, e crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses até 3 anos e 11 meses, considerando as ressonâncias das políticas públicas para a educação infantil, consolidando-se no direito ao atendimento educativo desde o nascimento, a partir da creche, e reconhecendo que as ideias ao longo do tempo não seguem “uma lógica linear e mecânica” (LAJONQUIÈRE, 2010, 2017, p. 20).

Discute-se a evolução histórica que evidencia avanços na visão de infância e de criança, cuidar-educar-brincar a partir dos documentos normatizadores como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), especialmente, quanto à orientação para o uso das Tecnologia Digital da Informação e Comunicação com a criança pequena, considerando-a em suas múltiplas linguagens e que, nesta tese, é reconhecida como espaço de discursos que sustentou as atividades sociais e educativas no contexto da pandemia 2020-2021. Opta-se pelo termo por entender que no período de pandemia foi espaço da comunicação entre os sujeitos que compõem o campo educativo com a criança pequena.

Nessa perspectiva, apresentamos os trâmites do projeto emergencial “Escola em Casa - DF” adotado pelo Governo do Distrito Federal para dar andamento ao Ensino Remoto ou Educação *On-line*, com apoio do *Google for Education* e suas ferramentas de comunicação e aprendizagem - *Google Classroom* e seus recursos de interação. Posteriormente, apresentamos a Política Pública Educação Precoce (DISTRITO FEDERAL, 2019, 2020i) como cenário de atendimento dos sujeitos-participantes e, ao final, a descrição da compreensão de infância e criança na teoria psicanalítica a partir de autores clássicos e contemporâneos, com recorte para as contribuições no campo educativo com crianças, sobretudo, suas abordagens no que se refere à constituição subjetiva, ao parâmetro de análise, à estratégia e linguagem, aos dispositivos de acesso e escuta e ao lugar que ocupa na relação adulto-criança.

2.1 As TDICs na educação de bebês e crianças bem pequenas: políticas públicas educacionais em questão

Historicamente, mudanças ocorreram nas concepções de infância e criança, cuidar - educar-brincar, provocando um novo olhar nos campos sociais e culturais, assim como a valorização de seus saberes. Dentre essas, ressalta-se a emergência do “tecnológico” repercutindo na educação dos bebês e das crianças bem pequenas, inseridas na cultura (BUCKINGHAM, 2003, 2004, 2007) das TDICs que atravessam ações desenvolvidas no campo educativo institucionalizado.

Apresentam-se e são analisados, a partir do aporte teórico psicanalítico, os documentos orientadores das políticas públicas educacionais brasileiras municipais e estaduais que deram regência aos encaminhamentos para garantir o direito à continuidade da educação no período da pandemia de 2020-2021, utilizando as TDICs como espaço. Sugere-se que, em decorrência desse contexto, as ações ressoaram como produtoras de mal-estar docente e outros sintomas envolvendo os sujeitos atuantes nesse campo educativo.

Por fim, considera-se que a política pública denominada Programa de Educação Precoce no Distrito Federal como cenário da pesquisa de campo configurado como espaço educativo virtual e digital do encontro entre os sujeitos que compõem a relação triangular na educação de bebês e crianças bem pequenas possibilitou o exercício das funções docente e parental, instituindo a criança-sujeito submetida ao campo do Outro, quando o que está em jogo na tríade cuidar, educar e brincar são as relações com sujeitos de carne e osso.

Importante observar que a partir do desdobramento das políticas públicas educacionais para bebês e crianças bem pequenas, mesmo em contexto de pandemia e espaço virtual-digital, entende-se como inseparáveis as funções do cuidar-educar-brincar e que estas funções estão no campo da impossibilidade, à qual Freud se referiu, de controle dos “efeitos” do discurso sobre o Outro.

2.1.1 A Infância na pólis e o campo educativo de bebês e crianças bem pequenas

A história da política de atendimento à infância, aos estudos, às concepções e aos discursos sobre a criança ocultaram “a realidade dos mundos sociais e culturais das crianças, na complexidade de sua existência social” (SARMENTO, 2007, p. 25-26) e marcaram também a invisibilidade, trazendo impactos no campo educativo da criança de 0 a 3 anos. Nesse sentido, a partir dos “Novos Estudos da Infância”, saíram do campo desenvolvimentista com inegáveis repercussões no campo das Políticas Públicas para a Primeira Infância e Educação Infantil, ou seja, em legislações, discursos e práticas educativas quanto ao acolhimento a esse público.

Nessa perspectiva, a Constituição Federal do Brasil, de 1988, em seu artigo 205, Seção I, assegura que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e da sua qualificação para o trabalho.

Porém, o acolhimento das crianças mais novas (KUHLMANN JÚNIOR, 2000) em instituições educacionais de Educação Infantil até 1996 acontecia apenas a partir da educação pré-escolar (4 a 6 anos), e as crianças de 0 a 5 anos eram atendidas no campo da assistência social e saúde. As oriundas de famílias com melhor poder aquisitivo recebiam acompanhamento no campo educacional do setor público e de algumas instituições privadas, enquanto as mais pobres, filhos e filhas de mães trabalhadoras, dependiam exclusivamente da assistência social, ou seja, umas se situavam no campo do cuidar e educar (intelecto), e outras limitavam-se ao cuidar (corpo), conforme a condição social familiar.

Mais à frente esses conceitos serão abordados, referenciando-se no aporte teórico de opção e no contexto da pandemia, levando-se em conta que “É a escuta das demandas de nosso tempo que mantém o nosso saber vivo e criativo, obrigando-nos a dar conta do sofrimento e da miséria que se apresentam diante de nós, enquanto algo desconhecido e que nos questionam eticamente”. (BROIDE, 2019, p. 8).

Neste sentido, é significativo nos lembrarmos de que a psicanálise, desde Freud, habita o campo social e reconhece o campo educativo como um espaço social em que a criança pequena é inserida. Historicamente, destaca-se o trabalho de Sabina Spielrein no Jardim de Infância psicanalítico em Moscou (CROMBERG, 2008, p. 31), denominado “Casa das Crianças de Moscou”, teve fundação em 19 de agosto de 1921, com 30 crianças de 1 a 5 anos, de diversas origens sociais (MANIAKAS, 2019, p. 131).

No Brasil, a educação de bebês e crianças bem pequenas, iniciou-se com os movimentos sociais da “luta pela creche” inspirados pela Declaração Universal da Criança e do Adolescente em 1959, pela Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), culminando na mudança e nos posicionamentos que asseguravam o direito social à creche, e que esta seria um espaço educativo para todas as crianças. A partir desse marco histórico, os conceitos de cuidar e educar ocuparam lugar de centralidade no campo educativo.

Assim, diversas leis provocaram alterações nas diretrizes e bases da educação nacional no Brasil (BRASIL, 1996)²e outras³ determinaram a obrigatoriedade da Educação Infantil

² Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

³ Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008 e Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

desde a fase pré-escolar até os 4 anos (BRASIL, 2008), estendida para as crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2013) em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos). Nesta lei, observa-se a oferta do atendimento educacional especializado para todos os níveis, etapas e modalidade, assim como o reconhecimento do direito à educação para as crianças de 0 a 3 anos como primeira etapa da educação básica, porém, apenas após garantia do ensino no nível fundamental (6 a 14 anos) e segunda etapa da educação infantil (4 a 5 anos).

Ainda mais, nesta tese, evidenciamos outra lei que incide sobre a educação de 0 a 3 anos com alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, que dispõe sobre a educação ao longo da vida, que se refere à exigência de a educação especial ser ofertada desde a educação infantil, estendendo-se para toda a vida, nessa lei, destaca-se o direito à educação e aprendizagem ao longo da vida e incide sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Educação Especial, que configurando-se como Atendimento Educacional Especializado, acolhe estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação em todas as etapas de ensino (BRASIL, 1996, 2013, 2020d).

No entanto, após longos anos de movimento para a inclusão de todos os estudantes dessa modalidade nas escolas regulares de ensino, reconhecemos como retrocesso a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020d) que dá ênfase à manutenção das escolas especializadas, justificada para atendimento aos estudantes “que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos” (BRASIL, 2020d).

Analisa-se que essa e outras proposições são inerentes à política de extrema-direita adotada pelo governo do presidente Jair Bolsonaro, que se desdobram em movimento segregatório dos estudantes que, ao olhar do outro, são considerados ineficientes. É importante registrar nossa atuação profissional em ações e movimentos que propiciaram a Educação Inclusiva, desde 1998, com presença ativa em debates, seminários e outros movimentos que se mobilizam para assegurar a participação do aluno como sujeito no mundo desde a primeiríssima infância (0 a 3 anos). Pensamos que nessa fase a criança já deve estar no mundo social, assegurado pelas instituições educativas, fazendo-se ator de sua própria história.

Destaca-se que somos testemunha de nossa própria história e da história de muitas crianças e famílias que, por meio de ações inclusivas desde os pequenos grupos no contexto da Educação Precoce, garantiram sua inclusão da educação infantil até a universidade.

Entende-se que são imprescindíveis à sustentação e à manutenção de políticas públicas educacionais, verdadeiramente equitativas, como responsabilidade do estado de direito a partir

do diálogo e de debates que mobilizem os profissionais da educação básica, das universidades, dos estudantes e dos movimentos sociais, pois toda e qualquer política no campo educativo levará ao fracasso se sustentada no discurso autocrático, adaptacionista e velado e/ou dissimulado pela concepção de equidade da política neoliberal e meritocrática.

Observa-se a imposição da lei, aproveitando o contexto de pandemia, no qual os atores comprometidos com os movimentos de inclusão para todos estão impossibilitados de ocupar seu lugar de fala diante do necessário isolamento social, o que se configura como verdadeira “destruição do campo do outro” (RAVASIO, 2016, p. 153)

Outra posição retrógrada e segregacionista deste governo refere-se às concepções desenvolvimentistas apresentadas na política pública voltada às crianças de 0 a 3 anos, nomeada “Criança feliz”, que prioriza a política de assistência social em detrimento do “investimento” na Educação Infantil. Subscreeve-se nesta tese a análise politicamente lúcida e pertinente de Souza e Pérez (2017, p. 298) sobre esse programa:

Concepção de que as famílias de baixa renda necessitariam explicações e visitas domiciliares sobre como cuidar de seus filhos, pressupondo a incapacidade dos responsáveis pelas crianças. Esta concepção retoma a ideia da deficiência cultural das famílias pobres, justificando a intervenção do poder público e reforçando preconceitos e estigmas sobre esta população.

Nesta proposição, destaca-se o investimento do recurso público no privado e o retorno da visão do cuidar engessado por uma concepção preconceituosa e segregacionista no cenário de políticas públicas educacionais da educação infantil, para além da destituição das figuras parentais sobre a criança pequena.

Reafirma-se, nesta tese, o contraponto que se inscreve na modalidade de educação especial, e na primeira etapa da educação infantil, tendo por participantes bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos), sujeitos dessa modalidade de atendimento que, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação no Distrito Federal, foi nomeado Programa de Educação Precoce.

No que tange ao olhar para o campo pedagógico desses sujeitos de pesquisa, são atendidas as orientações advindas do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) com evidente diferenciação na concepção de infância e crianças, apesar da ênfase dada aos conteúdos e aos objetivos de aprendizagem.

2.1.2 A criança de 0 a 3 anos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil

Observa-se a evolução na história da Política Pública Educacional para a Educação Infantil na RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a orientação para a organização do trabalho pedagógico com foco na criança de 0 a 5 anos, nos modos de como se situa no mundo e na cultura, marcando, conceitualmente, as relações de cuidar e educar no campo da educação infantil, valorizando “as interações e brincadeiras” (BRASIL, 2009).

Propõe a articulação dos saberes sobre a criança de 0 a 5 anos com outros conhecimentos, dentre eles o “tecnológico”, tendo por escopo seu desenvolvimento global. Considera-se ponto singular no avanço para a escuta das crianças no campo educativo, reconhecendo seus espaços de aprendizagem em qualquer *lócus* que habita, o que será tratado posteriormente. Por hora, faz-se recorte no Artigo 4º em destaque:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Historicamente, a Educação Infantil sempre foi pensada pelos adultos. Nessa proposta, a criança é tomada como centro do planejamento das ações educativas com reconhecimento de que se constitui como sujeito histórico e social. Das diretrizes curriculares, interessa-nos o reconhecimento da criança como sujeito e produtora de saberes, das relações sociais e significações, além da visão ampla sobre o cuidar, o educar e o brincar junto aos professores e às suas famílias. Ainda que em nossas pesquisas, para a construção do quadro teórico, tenhamos encontrado diversas referências ao termo “professoras”, temos a decisão ética em manter professores fazendo referência a todo sujeito que ocupa a função docente com os bebês e as crianças bem pequenas (0 a 3 anos).

2.1.3 Os bebês e as crianças bem pequenas na Base Nacional Comum (BNCC, 2017)

A educação de bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos), na atualidade, tem suas diretrizes e currículos determinados pela Base Nacional Comum - BNCC (BRASIL, 2018) com alterações em 2020. Estruturados eixos, campos e experiências, interações e brincadeiras, “vincula o cuidar e o educar” (BRASIL, 2018) considerando-a como complemento à educação dada pela família. Em destaque, a socialização e a comunicação no contexto educativo com bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos).

A BNCC, desde a Educação Infantil, faz referência sobre a interação entre os grupos: familiar, social e cultural e as TDICs centrada em princípios democráticos e de esclarecimentos frente à cultura e ao mundo digital, uma vez que “Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes.” (BRASIL, 2018).

Os aspectos da interação em todos os campos a partir das TDICs, que envolvem os sujeitos na relação triangular cuidar, educar e brincar nos interessa, assim também na modalidade de Educação Especial, no âmbito do Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação Infantil com bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos).

2.1.4 Os bebês e as crianças bem pequenas no atendimento educacional especializado na educação especial

Desde a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela ONU em 2011, observamos grandes avanços na oferta de educação inclusiva para pessoas com deficiências. No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de 2011, apresentam disposição sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, determinando que a matrícula, preferencialmente, ocorra na rede regular em todos os níveis de ensino, dentre eles na Educação Infantil - creche.

Destaca-se neste trabalho a adaptação das situações educativas que, devido às diferenças e às singularidades das crianças, necessitam crer em suas possibilidades e suas potencialidades, considerando sua história de vida desde as primeiras relações e “experiências de nascimento do indivíduo” (WINNICOTT, 1990, p. 170-171) às interações, os saberes, o campo histórico, social e educativo em que ele se insere.

2.1.4.1 O programa de educação precoce e o atendimento educacional especializado

O Programa Educação Precoce no Distrito Federal, que oferta Educação Especial na Educação Infantil para bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos e 11 meses), tem por objetivo as “interações, acolhida e escuta sensível, atenta e com intencionalidade educativa” (DISTRITO FEDERAL, 2018c).

O estudo de Campos, Legnani e Almeida (2020, p. 234) indica que a inserção social na escola desde a infância possibilita “exercer a função de despatologização das vicissitudes do desenvolvimento e do aprendizado”. Os autores destacam que a maior participação dos pais

contribui para a resistência ao que chamam de “tratamento”. Crê-se que no campo educativo o sujeito seja atendido em sua singularidade e situação social (CARNEIRO; COUTINHO, 2014, p. 2) e não em suas deficiências ou suas eficiências numa visão global do desenvolvimento e dos aspectos inconscientes da relação educativa (FRANCO; ALBUQUERQUE, 2010, p. 175). Assim, nesta tese não colocaremos em evidência a deficiência ou as eficiências, o que nos importa é a criança-sujeito que comparece nesse campo educativo.

Figura 1 - Atendimento no PEP em pequenos grupos



Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

O Programa de Educação Precoce, de dimensão interdisciplinar, ocorre na primeira etapa da Educação Infantil (BRASIL, 1996) que corresponde ao atendimento educacional de bebês e crianças bem pequenas, de 0 a 3 anos e 11 meses de idade. De acordo com Franco (2007), esse programa é reconhecido, em diversos países, como essencial à infância nos sistemas educativos, na saúde e na proteção, haja vista seu caráter multidisciplinar.

A seguir, a ilustração do trabalho educativo com crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) em atendimento pelo educador físico, tendo o meio aquático como suporte para promover as situações educativas.

Figura 2 - Atendimento no PEP no meio aquático



Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

O ingresso e a matrícula de bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos) na Educação Precoce da rede de ensino pública do Distrito Federal ocorrem por encaminhamento médico. É realizado preferencialmente nos Centros de Educação Infantil (CEI), nos Centros de Ensino Especial (CEE), nos Centros de Atendimento Integral à Criança (CAIC) e nos Jardins de Infância (JI). O estudo de caso da tese ocorreu em um CEE – Centro de Ensino Especial.

O público-alvo do atendimento são crianças com atraso no desenvolvimento, situações de risco, prematuridade, diagnóstico ou hipótese diagnóstica de Deficiência ou Transtorno do Espectro Autista - TA, potencial para Altas Habilidades, Deficiência Visual, Cegueira, Deficiência Auditiva - DA e outras. Entende-se “que se encontram em risco de ter o seu percurso afetado” (FRANCO, 2007, p. 113).

Ao concluir a etapa da Educação Precoce, caso não esteja matriculado no Centro de Educação Infantil, o estudante será automaticamente matriculado na turma de 4 anos, e após estudo de caso realizado pela equipe multidisciplinar juntamente com a família, terá continuidade em seu processo de escolarização.

No âmbito do Distrito Federal, integram a equipe multidisciplinar professores de Atividades ou Magistério para as Séries Iniciais com formação em pedagogia e educador físico. Entretanto, cuida-se para que haja contato com os demais profissionais que acompanham a criança em outros campos, reconhecendo, portanto, a multidisciplinaridade, uma vez que

Cuidar das crianças no seu todo exige também uma perspectiva de desenvolvimento, e a humildade de reconhecermos a nossa inevitável incompetência para resolver o problema, ou a parte mais importante do problema. Para assim podermos aceitar que

tudo aquilo que encontremos no quadro do nosso pensamento profissional é apenas uma parte desse problema ou da sua solução, limitada sempre pelo papel que a família e os outros técnicos possam ter nela (FRANCO, 2007, p.114).

A leitura de Franco (2007) sinaliza a perspectiva interdisciplinar do Programa e de nossa posição frente ao trabalho docente em que o cuidar e educar da criança pequena exige a troca de saberes entre familiares e docentes. Apresenta a concepção do cuidar na ordem da “inevitável incompetência” (FRANCO, 2007, p. 114), ou seja, acreditamos que o autor, como psicanalista e educador, nos situa na impossibilidade do educar como anunciado por Freud ([1925, 1937]/1996).

Em outras palavras, considera-se cuidar-educar-brincar como integrantes dos aspectos relacionais da docência na Educação Infantil, especialmente, na educação de bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos), o que envolve atuar em linguagem, discurso e palavras sobre o outro e no campo do Outro (CIFALI, 2009).

Avalia-se que a educação nessa faixa etária no Brasil é recente, perpassa pela história da infância com impactos nas políticas de atendimento em diversos campos, dentre elas as educacionais. Destaca-se a mudança nos conceitos de infância e criança para uma visão da criança como protagonista de saberes, sujeito partícipe nas estruturas sociais. Assim, também sobre o cuidar-educar como díade central no trabalho pedagógico com esses sujeitos, as estratégias de “interações e brincadeiras” norteadoras do trabalho docente e do uso das TDICs para interação da criança com os grupos familiares, sociais e culturais.

2.2 A tecnologia digital da informação e comunicação nos documentos orientadores para a Educação Infantil

A tecnologia digital, termo presente na BNCC é utilizado por diversos autores, nesta tese utiliza-se também “tecnologias digitais”, TDICs, ou Tecnologias digitais de Informação e Comunicação, é abordada nos documentos orientadores, desde a DCNEI (2009), é compreendida como elemento que possa sustentar situações pedagógicas que favoreçam as crianças na “imersão em diferentes linguagens” como: “utilização de gravadores, projetores, computadores” máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2009, p. 25-27).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI), reconhecem que no contexto escolar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) estão presentes no trabalho, na comunicação e possibilitam aos sujeitos “se relacionar”, aprender e apoiar professores e alunos nas práticas de

ensino-aprendizagem no contexto educacional. Sugere que ocorra a alfabetização e o letramento digital, a acessibilidade, a inclusão digital com responsabilidade e criticidade. Destaca-se a orientação do seu uso não apenas como meio e suporte, mas dando ênfase à formação de professores, ao uso dos recursos, às linguagens digitais e à cultura digital.

Com essas orientações, dois anos depois de sua homologação, o Brasil e o mundo se deparam com um contexto pandêmico em que as TDICs é espaço para sustentar a docência em todas as modalidades de ensino, inclusive, com bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos).

Nesse contexto, esta tese configura-se ao pesquisar, ao refletir e ao elaborar sobre o uso das TDICs como espaço utilizado nas relações dos sujeitos nas funções de cuidar - educar - brincar, no contexto da situação social crítica de pandemia que impacta o mundo na atualidade, como um estudo psicanalítico no campo da educação.

2.2.1 A TDICs nas políticas públicas educacionais no cenário de pandemia: reverberações no trabalho docente com bebês e crianças bem pequenas

No Brasil, após o impacto inicial, as instâncias administrativas nos níveis federal, estadual e municipal, responsáveis pelas políticas educacionais, orientaram a substituição das aulas presenciais por “aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (BRASIL, 2020, p. 1). Destaca-se que outras portarias foram publicadas com alterações ao longo dos meses⁴ para condução das atividades na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, no Brasil e no Distrito Federal, *locus* geográfico e institucional da pesquisa.

A reorganização das atividades na educação infantil foram orientadas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020b) com recomendações atendendo à normatização da Organização Mundial de Saúde (OMS) e às sugestões dos Conselhos Estaduais e Municipais quanto à reorganização de calendário e atividades não presenciais com mediação das atividades pedagógicas, visando à garantia dos direitos e dos objetivos de aprendizagem, assim como o número mínimo de dias letivos e rotina escolar, sugerindo também a dialética da presença-ausência.

É oportuno esclarecer que o Conselho Nacional de Educação - CNE (BRASIL, 2020b) chama a atenção para o aumento das desigualdades e oportunidades educacionais nesse período crítico, ponto considerável para discutirmos o cuidar, educar e brincar, tendo as TDICs como

⁴Portaria nº 343, 17 de março de 2020; Portaria nº 345, de 19 de março de 2020; Portaria nº 395, de 15 de abril de 2020; Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020; Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020.

espaço utilizado. Destaca-se que as atividades pedagógicas propostas “podem ser mediadas ou não por tecnologia de informação e comunicação, principalmente, quando o uso de tecnologias digitais não for possível” (BRASIL, 2020b, p. 6). É importante registrar que poucas ações foram realizadas no âmbito do governo federal para apoio às crianças, aos jovens e às famílias excluídas desse processo, o que tem se reiterado na história da educação de muitos brasileiros, ou seja, a ausência do poder público na oferta de acesso às TDICs para os estudantes e suas famílias, acentuando ainda mais a situação social crítica da pandemia.

A seguir, apresenta-se quadro com as alternativas propostas pelo CNE (BRASIL, 2020b) para continuidade das atividades educativas.

Quadro 1 - Estratégias Pedagógicas não presenciais (BRASIL, 2020)⁵

Estratégias pedagógicas não presenciais	Recursos ou “meios digitais”.
Programas de televisão ou rádio.	Videoaulas.
Plataformas virtuais de ensino e aprendizagem.	Conteúdos organizados.
Adoção de material didático impresso.	Redes sociais.
Orientações pedagógicas para alunos e seus pais ou responsáveis.	Correio eletrônico.
Orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos.	<i>Blogs.</i>
Elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes.	Comunicação essencial.
Supervisão de professores e dirigentes escolares.	

Fonte: A autora, com base no CNE (BRASIL, 2020)

Até o início da pandemia, na Educação Infantil, não havia “previsão legal nem normativa [...] para oferta de educação a distância, mesmo em emergência” (BRASIL, 2020b, p. 6) ante os entraves para uma previsão de reposição do atendimento a esse público específico:

sugere-se permitir a realização de atividades pedagógicas não presenciais enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais, e

⁵ BRASIL, (2020b, 2020e, 2020f, 2020g, 2020h).

prorrogar o atendimento ao fim do período de emergência acompanhando o mesmo fluxo das aulas da rede de ensino como um todo (BRASIL, 2020b).

A seguir, apresenta-se quadro orientador sobre as estratégias pedagógicas nesse contexto:

Quadro 2 - Estratégias Pedagógicas para a Educação Infantil não presenciais (BRASIL, 2020b)

Estratégias pedagógicas não presenciais	Ações
Orientações/sugestões aos pais ou responsáveis sobre atividades que possam ser realizadas com seus filhos.	O uso de internet.
Contato com os pais, tutores e responsáveis pelas atividades.	Celular.
Material de suporte pedagógico.	
Guia de orientação aos pais no qual sejam incluídas informações quanto aos cuidados com a higiene e alimentação das crianças	Orientações de acesso síncrono ou assíncrono.
Orientações para os pais	<i>Feedback.</i>
indicando atividades de estímulo às crianças.	Leitura de textos pelos pais, brincadeiras, jogos, músicas de criança.

Fonte: A autora, com base no CNE (BRASIL,2020).

As orientações aplicaram-se também ao Programa de Educação Precoce, atendimento em Educação Infantil na modalidade de Educação Especial para bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos) no Distrito Federal.

Seguem-se as orientações sobre a condução das estratégias pedagógicas envolvendo a rede de ensino pública do Distrito Federal e as políticas públicas educacionais propostas no *lôcus* desta pesquisa.

2.2.2 Infância e tecnologia digital: as políticas educacionais para o trabalho docente com bebês e crianças bem pequenas na rede de ensino pública do Distrito Federal no período de pandemia

No Distrito Federal, a suspensão das aulas ocorreu no dia 12 de março de 2020, e o primeiro decreto sofreu alterações ao longo dos meses⁶. Desde então, houve muitas dúvidas e

⁶ Decreto nº 40.509, de 11 de março de 2020; Decreto nº 40520, de 14 de março de 2020; Decreto nº 40.583, de 1º de abril; Decreto nº 40.817, de 22 de maio de 2020; Pareceres nº 47/2020-CEDF; nº 004/2020-PROEDUC.

incertezas na reorganização do calendário escolar. Havia apenas a informação do CNE de que as TDICs poderiam ser utilizadas como espaço das relações no processo educativo. Seguiram-se debates e embates nas redes e mídias sociais, inclusive com solicitação de famílias para o retorno das aulas presenciais.

Nesse processo, acentuaram-se os relatos de angústias, medos e desamparos, tanto no campo social como na vida privada e profissional dos docentes e das famílias. Muitos declararam suas dependências da e sobre a escola para retornar “à vida normal”. Nota-se que a escola, como muitos creem, não está no espaço privado e tampouco no público, sendo reconhecida como espaço singular para a socialização das crianças pequenas.

É importante deixar claro que as recomendações dos órgãos responsáveis impactaram as relações dos sujeitos no campo educativo do trabalho docente, tanto na Educação Infantil e no Programa Educação Precoce quanto à

apresentação do Plano de Atividades para a Educação Infantil – Creches Conveniadas; ampliação, aos profissionais de educação, da gratuidade de acesso à plataforma Escola em Casa DF – *Google* Educação; apresentação do detalhamento das metodologias para atendimento das especificidades e as necessidades individuais dos estudantes, inclusive aqueles com necessidades especiais, altas habilidades/superdotação; apresentação do detalhamento quanto ao tempo destinado a cada ano/série e o tempo de exposição dos estudantes em frente à tela; [...] (DISTRITO FEDERAL, 2020b).

Assim, sendo, o governo do Distrito Federal, por meio da Secretaria de Educação, instituiu a “Escola em Casa– DF⁷”, a sala de aula virtual da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal com plataforma ancorada no “*Google* Sala de Aula” para fins pedagógicos. Previu-se também acesso gratuito de dados para uso do aplicativo, formação de professores e outros profissionais por meio de *lives*, *podcasts*, *webinários*, videoconferências (DISTRITO FEDERAL, 2020) com adequação curricular para os estudantes da educação especial em suas especificidades e suas singularidades, incluindo a docência com os bebês e as crianças bem pequenas.

Nesta seção, visando à compreensão da educação de bebês e crianças bem pequenas, avaliou-se necessário articular as políticas públicas da Educação Infantil e a modalidade da Educação Especial com recorte ao Atendimento Educacional Especializado em Educação Infantil, nomeado de Educação Precoce.

Apontamentos históricos sobre a Educação Precoce no Distrito Federal: iniciada no ano de 1987, em 4 locais distintos e com 50 crianças, com base nas experiências da *Early Childhood Education e Family Program* e o *Early Intervention ou Early Stimulation*, nos Estados Unidos,

⁷Portaria nº 129/2020-SEDF

para crianças com deficiência e situação de risco. Nas estratégias de trabalho pedagógico pode-se incluir o acolhimento ou *holding* das famílias em respeito às suas singularidades com destaque para a dialogicidade, a escuta, as interações e o respeito à cultura familiar (SOEIRA, 2015, p. 50).

2.2.3 *Infância e criança na teoria psicanalítica*

Tratar das relações dos sujeitos com a criança que se relaciona com a tecnologia digital, diante da infância do nosso tempo, requer que retornemos à noção de infância na teoria de referência.

O termo infância apresenta-se diferenciado como uma categoria social (ARIÈS, 1981; KUHLMANN JÚNIOR, 1998; SARMENTO, 2002), estrutural (QVORTRUP, 2010) “condição da criança” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 31), invenção da Modernidade (POSTMAN, 1999), oriundas de “práticas e discursos” (SARMENTO, 2002, p. 20) e produto de um “discurso histórico” que também vai “deixando marcas” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 31), “gera efeitos diferenciais a partir de seu ingresso em uma significativa cadeia biográfica e coletiva (MINNICELLI, 2009, p. 180) e onde há representação na relação adulto-criança (FREITAS; KUHLMANN JÚNIOR, 2002).

Freud ([1916-1917]-1996); ([1925;1937]-1996), ([1932-1933]-1996); (1934-1938/1996) não tratou do termo infância em si, até porque foi estruturado socialmente *a posteriori*, no entanto, apresenta considerações sobre a criança que desde a infância se constitui psiquicamente, em especial, o educar e o brincar.

Por outro lado, Lacan oferece a visão de que o *infans*, “sem palavras” é marcado pelo significante, o Outro e está na linguagem, pontuando:

o sujeito aparece primeiro no Outro, no que o primeiro significante, o significante unário, surge no campo do Outro, e no que ele representa o sujeito, para um outro significante, o qual outro significante tem por efeito a afânise do sujeito. Donde - divisão do sujeito - quando o sujeito aparece em algum lugar como sentido, em outro lugar ele se manifesta como *fading*, como desaparecimento. (LACAN, [1973/1988], p. 207).

Em similitude com apontamentos lacanianos, Agamben (2005, p. 66) considera que “a infância é a origem da linguagem e a linguagem, a origem da infância”. Percepção importante para compreendermos que a infância se dá no discurso social e histórico que marca a época.

Nessa perspectiva, apresenta-se o conceito e a percepção de autores clássicos e contemporâneos sobre a criança no período de infância.

2.2.4 *Infância e criança na teoria psicanalítica*

A concepção de criança, na psicanálise, é relevante para pesquisadores, profissionais e estudiosos do tema. Freud abordou o tema com visão crítica ao longo de todo o seu trabalho, posicionando a criança em lugar singular e defendendo sua posição ativa.

2.2.4.1 *A criança, a psicanálise e a educação*

Nesta seção apresenta-se quadro com a visão dos autores clássicos sobre a criança a partir da perspectiva da psicanálise; interessa-nos também suas percepções sobre a constituição, as estratégias e as parâmetro de análise para acesso, escuta e visão sobre o lugar que o adulto posiciona a criança nos contextos socioculturais, com recorte para o campo educativo.

Quadro 3 - Autores Clássicos Criança e Psicanálise

Autor(es) (ANO)	Criança, abordagem e constituição	Parametro de análise, estratégia e linguagem de acesso	Dispositivo de escuta e lugar da criança
FREUD (1905, 1909, 1908, 1932, 1933)	Lógica do inconsciente; da constituição pela realidade psíquica envolvendo angústias, fantasias, desamparo, pulsão, desejos.	A demanda dos pais; a interpretação e a transferência, organizadora do mundo da criança; observação; associação livre.	A brincadeira e o jogo (observação); o livre brincar (fantasia); o brincar como associação livre. Protagonista do desejo e organizadora de sua realidade psíquica, sua escuta se dá pela linguagem do adulto.
Hermine Von Hug-HELLMUTH (1911, 1913, 1914, 1918, 1920, 1924) ⁸⁹	Abordagem pela lógica do inconsciente combinada com influências pedagógicas.	Elaboração de situações difíceis e traumáticas, porém não poderia ser analisada antes do complexo de Édipo. Transferência negativa e positiva. Uso da interpretação combinada às influências pedagógicas diretas com obtenção de êxitos parciais passíveis de recaídas.	Observação das atividades lúdicas em casa; jogos e desenhos. A criança em formação era analisada a partir da visão do adulto, não poderia fazer associação livre, pregava a não interferência do analista.

⁸ Professora e pioneira na psicanálise com crianças.

⁹ Análise de um sonho de um menino de cinco anos. A vida psíquica da criança – um estudo psicanalítico. A psicanálise da criança e a Pedagogia. Sobre a Técnica da Psicanálise de Crianças.

<p>Sabina Nikolaievna SPIELREIN (1912, 1922, 1923, 1920)¹⁰</p>	<p>As crianças são estimuladas a buscar a curiosidade sobre a sexualidade, são vistas como iguais e a linguagem se dá em 3 estágios: autista, mágica e social (CROMBERG, 2008, 2012), por meio do simbolismo e do pensamento subconsciente.</p>	<p>Abordagem funcional na interpretação da linguagem na infância.</p> <p>Estágios de desenvolvimento.</p> <p>¹¹Teoria do pensamento simbólico (funções afetivas do simbólico). Observação espontânea da criança como método da exposição de suas ideias (CROMBERG, 2008, p.191).</p>	<p>Observação da linguagem (imagens, movimentos, gestos).</p> <p>As relações entre adultos e crianças se dava pelo fenômeno transferencial, as crianças e educadores estabeleciam ligações afetivas centradas na confiança e não na autoridade. (CROMBERG, 2008). Relações igualitárias.</p>
<p>LACAN¹²</p>	<p>Inconsciente como linguagem.</p> <p>Objeto a - (índice da falta); estrutura familiar sustentada pela estrutura edípica; função paterna.</p>	<p>Função do simbólico. Falta a ser.</p>	<p>O discurso precede a criança.</p> <p>Criança diante do discurso do mestre.</p> <p>A relação é organizada pela função paterna.</p>
<p>KLEIN</p>	<p>Investigou o Édipo. Alívio da angústia. Redução dos objetos bons e maus.</p>	<p>Transferência espontânea.</p> <p>Associação livre, <i>setting</i> analítico, técnica lúdica dos brinquedos, jogo, brincadeiras.</p>	<p>O adulto não tomaria o papel de educador. Sem repressão.</p>
<p>ANNA FREUD (1922, 1927, 1936, 1943, 1954)¹³</p>	<p>Funcionamento do Ego, realidade, transformações do afeto. Aplicação da psicanálise à educação. Fortalecimento do ego. Transferência positiva.</p>	<p>Interpretação dos sonhos, grafismos, observação, brinquedos, interpretação dos sonhos das crianças, uso de desenhos.</p>	<p>Participação dos pais e analista.</p> <p>O analista deveria ter um papel pedagógico (educador). Dissolução da transferência negativa.</p>
<p>DONALD WINNICOTT</p>	<p>Desenvolvimento físico e emocional das crianças. Constituição e fortalecimento do <i>self</i>; O brincar como meio de acesso ao inconsciente.</p>	<p>Observação do desenvolvimento. Espaço potencial (o brincar, a arte e a cultura). Jogo Faz de conta (fantasia). Jogo do rabisco. Interpretação e suporte na relação. Observar a criança brincando. Ludicidade. Desenho com a criança.</p>	<p>O adulto ocupa a função de <i>holding</i> diante da criança. O ambiente pode favorecer a criatividade e a espontaneidade da criança. Intervenções que favoreçam a criatividade. Livre expressão e comunicação. Relação de troca.</p>

FRANÇOISE DOLTO	O inconsciente e a linguagem como operadores que não se situam no tempo. O desejo como algo novo.	O brinquedo, a conversação e o desenho, a história da criança, o jogo.	A escuta da criança. A linguagem. O brincar; o acesso à verdade.
-----------------	---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Colocamos em destaque os trabalhos de Winnicott (2001, p. 65) pontuando que para observar uma criança tomamos por base o “brincar da criança”, assim como no adulto quando escolhe as palavras, faz inflexões de voz, verdade e “senso de humor”, ou seja, o brincar comparece e atravessa a criança e o adulto.

Freud recomendava que a educação deveria encontrar “um ponto ótimo”, possibilitando o mínimo dano e que, para alcançar a criança, um único método não serviria.

A menos que o problema seja completamente insolúvel, deve-se descobrir um ponto ótimo que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo de dano. Será, portanto, uma questão de decidir quanto proibir, em que hora e por que meios. E, ademais, devemos levar em conta o fato de que os objetos de nossa influência educacional têm disposições constitucionais inatas muito diferentes, de modo que é quase impossível que o mesmo método educativo possa ser uniformemente bom para todas as crianças (FREUD, [1933] /1996, p. 147).

Em relação à criança, Freud ([1976]1996, p. 136) apresentava concepções sobre a autoridade dos adultos “mais velhos” dizendo-nos que:

deduzi que as crianças se recusam a crer na teoria da cegueira e que, a partir dessa primeira decepção, começam a desconfiar dos adultos e a suspeitar que estes lhes escondem algo proibido, passando como resultado a manter em segredo suas investigações posteriores. Com isso, entretanto, a criança experimenta o seu primeiro ‘conflito psíquico’, pois certas concepções pelas quais sente uma preferência instintual não são consideradas corretas pelos adultos e contrapõem-se a outras defendidas pela autoridade dos mais velhos, as quais, entretanto, não lhes parecem aceitáveis. (FREUD, [1976] /1996, p. 136).

Lajonquière (2021a, p. 27), na narrativa autobiográfica *De um Psicanalista na Educação*, texto que integra a apresentação de coletânea recém-publicada, relata a “aula de erudição”, ministrada em 2003 no concurso para professor-titular na USP, como o momento no qual, publicamente, propôs a ideia da **infância trifásica** como peça-chave de deslocamento possível no debate sobre o desaparecimento da infância.

¹⁰ Contribuições para o conhecimento da psique infantil. Os ensaios sobre a origem da linguagem na criança. Algumas analogias entre o pensamento da criança com o dos afásicos e com o pensamento subconsciente. Origem das palavras infantis mamãe e papai – sobre o problema da origem e desenvolvimento da linguagem.

¹¹ Segundo Cromberg (2012), Piaget, em conferência, faz citação a um colega, em que sua intenção em publicar o trabalho em conjunto.

¹² Influenciou Françoise Dolto, Maud Mannoni e Jenny Aubry.

¹³ Fantasias e devaneios diurnos de uma criança espancada. *War and children*. Crianças sem lar.

Observa que não se trata de três infâncias, muito menos de três tipos de crianças, mas escreveu – “a jogada era e continua sendo - pensar a infância como um operador discursivo que amarra ou articula a vida adulta com as crianças e são três os componentes:

- I. a quarentena imposta às crianças para se entrar no mundo adulto que simboliza a menoridade em cada época; interditando o que é impossível para uma criança;
- II. o produto dessa simbolização, isto é, a realidade psíquica infantil (efeito defensivo perante a demanda adulta) e, finalmente,
- III. o resto real de produção, isto é, o resto entrópico liberado que relança uma e outra vez o funcionamento simbólico.

Em publicação anterior, o autor pontuou:

crianças e adultos habitam mundos diferentes mesmo que pisem um mesmo e único planeta. Tal coisa não deve nos surpreender, pois o transcorrer do tempo é irreversível. No seio dessa irreversibilidade a criança cavouca um lugar para si num mundo que já não é mais o adulto. Em outras palavras, ela se separa do adulto no instante mesmo em que ambos se encontram (LAJONQUIÈRE, 2016a, p. 81).

De outro modo, ao tratar de infância, Kupfer reconhece a escola como lugar social e vê a criança como “um sujeito que pode dizer” (KUPFER; BERNARDINO; MARIOTTO, 2014, p. 16) de si, assim como Dolto (2005, 2018), entendendo que “com a criança, tudo deve ser dito por meio de palavras para que o agir seja educativo” (DOLTO, 2018, p. 62), ou seja, para as autoras, a criança pode se posicionar no campo educativo diante dos adultos que a acolhem.

Dos autores que escreveram ou desenvolveram trabalhos com crianças, Hermine Von Hug-Hellmuth propunha confluência entre a psicanálise e as influências pedagógicas, assim como Anna Freud. Por outro lado, Freud, contrariando a concepção de infância moralizante sustentada por diversos educadores e pensadores, entre eles Santo Agostinho, proferiu que “pais – educadores, professores, pessoas escolhidas como modelos ideais [...] seguem os preceitos de seus próprios superegos ao educar as crianças” (FREUD, [1933, 1932] /1996, p. 46) e agem com uma “força repressora” (FREUD, [1933,1932] /1996, p. 39).

Seja qual for o entendimento a que possam ter chegado entre si o seu ego e o seu superego, são **severos** e exigentes ao educar os filhos. Esqueceram as dificuldades de sua própria infância e agora se sentem contentes com identificar-se eles próprios, inteiramente, com seus pais, que no passado impuseram sobre eles restrições tão severas. Assim, o superego de uma criança é, com efeito, construído segundo o modelo não de seus pais, mas do superego de seus pais; os conteúdos que ele encerra são os mesmos, e torna-se veículo da tradição e de todos os duradouros julgamentos de valores que dessa forma se transmitiram de geração em geração.

Freud nos faz compreender as relações estabelecidas no campo educativo, sobretudo, com a criança ao longo da história da educação infantil. Preocupava-o ainda a incidência do

superego na “compreensão do comportamento social da humanidade” (FREUD, [1933, 1932] /1996, p. 46) e na educação.

Duas mulheres tiveram reconhecimento no trabalho psicanalítico desenvolvido com crianças, embora tardiamente: Hermine Von Hug-Hellmuth (LENORMAND, 2012; SILVA; ESPÍRITO SANTO, 2016) e Sabina Nikolaievna Spielrein, com conceitos inéditos e obras extensas sobre psicanálise e criança. Spielrein atuou no Instituto *Jean-Jacques Rousseau*, quando conheceu Claparède e Piaget. Foi docente de psicanálise educativa no Instituto e deixou seu legado na implantação de um Jardim de Infância orientado pela psicanálise. Sua relação próxima a Piaget, seu analisando, exerceu forte influência de um sobre o outro (CROMBERG, 2012), inclusive com intenções de publicações conjuntas.

A partir do quadro de autores apresentados acima, que se dedicaram ao trabalho com crianças a partir da orientação psicanalítica, compreende-se que a linguagem para comunicação e escuta da criança se dá de forma diferenciada do adulto, tendo como linguagem principal o brincar e a escuta da criança (DOLTO, 2005).

Portanto, a compreensão de Kupfer(2020) sobre a escola como lugar social da criança, a posição de Freud em relação à repressão do adulto “o educar as crianças” (FREUD, [1933 , 1932]/1996, p. 46), o posicionamento de Winnicott sobre o brincar, e os demais pesquisadores de base interdisciplinar que nos apresentaram suas concepções sobre a educação da criança, especialmente no que tange aos atos de cuidar, educar e brincar, repercutirão para que possamos ver, compreender e analisar os dados empíricos da pesquisa.

Nessa perspectiva, os sentidos dados pelos pesquisadores ao desenvolver estudos com bebês e crianças bem pequenas são importantes, tendo por base compreender que lugar eles reservaram às crianças quanto às relações dos sujeitos envolvidos no ato de cuidar- educar- brincar utilizando as TDICs como espaços virtuais. Assim pensando, realizou-se a revisão de literatura denominada Estado da Arte ou do Conhecimento apresentada no capítulo seguinte.

3 ESTADO DO CONHECIMENTO

A revisão bibliográfica do tipo Estado da Arte ou Estado do Conhecimento (FERREIRA, 2002) foi realizada com o objetivo de compreender o uso da tecnologia digital por crianças de 0 a 3 anos, em recorte temporal no período de 2017 a 2021, com forte ênfase na pandemia (2020-2021). Por essa razão, organizou-se a produção em períodos pré-pandêmico e pandêmico, com destaque ao lugar da relação adulto-criança em presença das tecnologias digitais, levando em conta a percepção dos adultos que assumem a posição de cuidar, educar e brincar com efeitos na cultura da criança, bem como o discurso dos pesquisadores a partir da escuta dos sujeitos-participantes e dos possíveis “afetos e manifestos” no período de pandemia da COVID-19. Apresentamos a compreensão de infância e criança a partir de autores da teoria de opção, como também, àqueles que debateram os temas infância e tecnologia digital, o trabalho docente, as funções de cuidar, educar e brincar, resultando na apresentação da compreensão sobre o uso das TDICs como espaço utilizado nas relações.

3.1 Compreendendo a tecnologia digital da informação e comunicação como espaço virtual no contexto educativo com crianças de 0 a 3 anos

“A curiosidade nos leva a esmiuçar coisas que teriam pouco ou nenhum interesse para nós, se tivéssemos sido informados com simplicidade. Se fosse possível manter essa ignorância inalterada, eu poderia aceitá-la, mas isso é impossível. O convívio com outras crianças, as leituras que induzem à reflexão e o mistério com que os pais cercam fatos que terminam por vir à tona, tudo isso na verdade intensifica o desejo de conhecimento. Esse desejo, satisfeito apenas parcialmente e em segredo, excita seu sentimento e corrompe sua imaginação, de forma que a criança já peca enquanto os pais ainda acreditam que ela desconhece o pecado.” (Freud)

No intuito de compreender como o tema está sendo abordado por pesquisadores nacionais e internacionais, realizou-se levantamento bibliográfico de estudos tendo em vista a pluralidade das infâncias marcadas pelo período histórico-cultural dos últimos 5 anos perante a “subjetividade de sua época” (LACAN, 1998, p. 321), considerando a situação social crítica no contexto de saúde pública emergencial da pandemia da COVID-19, haja vista que a teoria de referência sustenta que o inconsciente comparece no campo histórico e social (BIRMAN, 2005,2014).

O mapeamento, construído com o objetivo de apresentar o Estado do Conhecimento ou Estado da Arte, é um levantamento que objetiva relacionar as pesquisas já produzidas em um determinado campo e a contribuição para um campo teórico ou área de conhecimento, a fim de

reconhecer a singularidade dos temas e, afinal, estabelecer relações com a produção de outros autores. (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI; ENS, 2006; MINUSI *et al.*, 2018).

Neste estudo, optou-se por levantar produções científicas relacionadas ao tema Infância e Tecnologia inicialmente a partir do Portal de Periódicos CAPES/MEC¹⁴. O interesse basilar orientou-se por estudos desenvolvidos na área da Educação a partir das bases de dados: *ERIC*¹⁵, *Rede Scielo*¹⁶, *Scopus*¹⁷, *Redalyc*¹⁸.

Intencionou-se saber se os espaços virtuais das TIDCs trazem ressonâncias nas relações do cuidar-educar-brincar no campo educativo de 0 a 3 anos. Analisou-se o uso das TIDCs e Ambientes Virtuais de Aprendizagem como espaço virtual, e os efeitos e implicações nas relações dos sujeitos que operam a função de cuidar-educar -brincar com crianças de 0 a 3 anos em instituição escolar no contexto da pandemia, sustentando-nos no “encontro ou (des)encontro” (ORNELLAS, L.; ORNELLAS, M., 2020, p. 33) entre a psicanálise e a educação.

Inicialmente, no levantamento dos artigos, objetivou-se compreender a visão dos pesquisadores em relação ao tema intencionando encontrar retorno às seguintes questões:

- 1) O que incide na relação adulto-criança quando a díade infância e tecnologia têm sido abordadas nas pesquisas com e sobre o contexto educativo da criança de 0 a 3 anos?
- 2) Que configurações e efeitos são apontados na dimensão sociocultural?
- 3) O que prevalece no discurso dos pesquisadores pós-escuta dos sujeitos implicados no campo educativo?

Reconhece-se que as leituras ofereceram contribuições para compreender as relações de docentes, famílias e crianças quanto ao uso das TDICs como espaço das relações, do discurso ao brincar e relacionar-se em contexto educativo e social (Objetivo 3).

Nesse sentido, o levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Scopus*¹⁹, *Redalyc*²⁰ e *ERIC*²¹ e *Rede SciELO*²² resultou no quantitativo a seguir.

¹⁴ Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br>

¹⁵ *Educational Resources Information Centre - Institute of Education Sciences do US Department of Education* - <http://www.eric.ed.gov/>

¹⁶ *Scientific Electronic Library Online - Scientific Electronic Library Online* – <https://scielo.org/pt/>

¹⁷ *SciVerse Scopus* – maior banco de dados com avaliação por pares - <https://www.scopus.com/>

¹⁸ *Sistema de Información Científica Redalyc - Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* - <https://www.redalyc.org/>

¹⁹ *Scopus* - <https://www.scopus.com>

²⁰ *Redalyc* - <https://www.redalyc.org>

²¹ *ERIC* - <https://eric.ed.gov>

²² *Rede SciELO - Scientific Electronic Library Online* - <https://www.scielo.org>

Quadro 4 - Organização conforme a base de dados e o total de produções lidas

Base de dados	Total de artigos
BDTD	5
<i>SciElo</i> ²³²⁴²⁵²⁶²⁷	9
<i>ERIC</i> ²⁸²⁹³⁰³¹³²	4
<i>Scopus</i> ³³	13
<i>Redalyc</i>	4

Fonte: Elaboração própria.

Previu-se identificar as produções que mais se aproximaram de nossa temática. Entende-se que a subjetividade contemporânea está permeada por construtos psicanalíticos alongando as “fronteiras epistemológicas” (ORNELLAS, L.; ORNELLAS, M., 2020, p. 33). Norteadas por essa crença, a leitura das produções apoiou-se na “leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica” (MOROSIN; FERNANDES, 2014, p. 154), o “novo”.

No entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia. (MOROSIN; FERNANDES, 2014, p. 154).

À priori, interessou-nos as pesquisas realizadas com e sobre crianças como participantes ativos (VARTIAINEN; LEINONEN; NISSINEN, 2019, p. 16). Após leitura dos títulos e resumos, aplicaram-se os seguintes critérios de **exclusão e inclusão** nas produções:

²³ Filtro 1: Desde 2017, Education, Digital technology AND early childhood education (4).

²⁴ Filtro 2: Desde 2017, Education, Digital technology AND early childhood education AND 0 a 3 Years (0).

²⁵ Filtro 3: Desde 2020, Education, digital technology, AND pandemic (4) textos.

²⁶ Filtro 4: Desde 2020, Education, TICs e Educação Infantil” AND Covid-19 (0).

²⁷ Filtro 5: Desde 2020, Education Remote learning AND Covid-19 (3) repetidos nos descritores anteriores.

²⁸ Filtro 1: Desde 2017, Artigos de periódicos, Educação Infantil, Educação pré-escolar, Jardim de Infância.

²⁹ Filtro 2 Desde 2020, COVID-19, Educação Infantil, Educação pré-escolar (3).

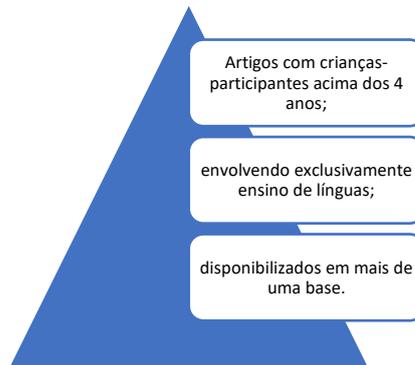
³⁰ Filtro 3: Remote learning AND Covid-19 Desde 2017, COVID-19, Artigos de periódicos, Educação Infantil, Educação pré-escolar (4).

³¹ Filtro 4: Digital technology AND earlychildhoodeducation AND 0 a 3 Years - Educação Infantil, Educação pré-escolar, Jardim de Infância (2).

³² Filtro 5: digital technology AND pandemicsAND COVID-19(4) Desde 2017, Educação Infantil, Educação pré-escolar (1), excluídos (3) repetidos em outros descritores.

³³ Na base de dados Scopus, foi necessário delimitar a área de estudos para ciências sociais, psicologia, artes e humanidades.

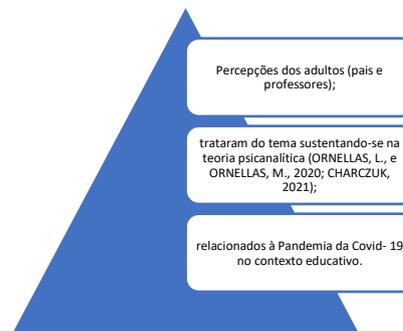
Figura 3 - Critérios de exclusão



Fonte: Elaboração própria.

Na segunda etapa, foram incluídas produções sobre:

Figura 4 - Critérios de inclusão



Fonte: A autora, com base na organização dos dados.

As bases de dados públicas foram escolhidas por nos conduzirem às produções científicas nacionais e internacionais na área da Educação e Interdisciplinar. Ante às nossas expectativas iniciais em 2018³⁴, diante dos poucos trabalhos desenvolvidos com esse recorte pois em levantamento inicial no ano de 2019, antecedendo à qualificação desta tese, encontramos pouquíssimos artigos envolvendo o tema. Dado o período pandêmico (2020-2021), notou-se aumento significativo nas produções acadêmicas. Portanto, no período da pandemia em 2020-2021, fez-se o levantamento em quatro (4) etapas distintas, conforme quadro a seguir:

Quadro 5 - Etapas de levantamento das produções

ETAPA	MÊS	ANO	FASE
1ª	junho	2019	pré-pandêmica
2ª	janeiro	2020	pré-pandêmica

³⁴ Período de realização de disciplinas e construção do projeto de tese.

3 ^a	janeiro	2021	pandêmica
4 ^a	abril	2021	pandêmica

Fonte: Elaboração própria.

A disseminação da pandemia, no ano de 2020, pelo mundo, e a demanda de que as atividades sociais em todos os âmbitos fossem transferidas para os espaços virtuais, com colossal uso das TDICs no processo educativo, acarretou aumento das pesquisas relacionadas ao uso da tecnologia na infância. Observou-se, também, que, ainda assim, a maioria dos artigos trouxeram a percepção de pais e professores sobre o uso das TIDCs por crianças (GJELAJ *et al.*, 2020; ROMERO-TENA; LOPEZ-LOZANO; GUTIERREZ, 2020; VAN DER WESTHUIZEN; HANNAWAY, 2021), mesmo no período pré-pandêmico (LARKIN; LOWRIE, 2020). Nessa perspectiva, foi importante o foco na formação de professores para uso das tecnologias na primeira infância (KIM, 2020; MASOUMI, 2021) ou para contar histórias a partir do meio digital (RAHIEM, 2021), porém poucos artigos sobre a participação ativa das crianças.

Nos anos 2020 a 2021, período em que a pandemia estava em seu auge, os artigos tinham como norte também temas sobre desigualdade social (COCHRANE, 2020; GÓMEZ-ARTETAS; FORTUNATO, 2021), mudanças no trabalho e seus impactos na saúde docente (SOUZA *et al.*, 2021), nesse sentido, o uso das TDICs com foco no conceito de *smartcity* “na adaptação das cidades brasileiras à pandemia” (FARINIUK, 2020). Nota-se, ainda, o uso massivo de questionários *on-line* como instrumento de acesso aos participantes da pesquisa.

Apesar da intenção inicial em considerar apenas artigos que tinham a criança como participante principal, devido ao período pandêmico, as práticas educacionais tiveram sustentação no uso diário das TDICs com o apoio das famílias. Portanto, acrescentam-se os artigos, que tratam dos tempos da COVID-19 (LOPERA-ZULUAGA, 2020), e a mediação do uso das TIDCs, tendo-as como participantes. Dada a emergência social crítica, os estudos anteriores contribuem para compreender a percepção dos autores, professores e pais sobre o uso das TIDCs na infância (BAPTISTA; JERUSALINSKY, 2017) na realidade atual, como também para olhar para as situações extremas de vulnerabilidade social e pobreza de crianças que ficaram alijadas ao acesso às tecnologias digitais para se comunicar e estudar (SPITERI, 2020) no período pandêmico.

Com essa constatação, no presente texto nos inspiramos em Broide J. e Broide E. (2015) quando discorrem sobre manifestações transferenciais possíveis em situações sociais críticas, entendendo que na pandemia, em nome do coletivo e da civilização, o indivíduo convocado a isolar-se fisicamente e conviver socialmente ancorado pelas TIDCs, construindo redes em todos

os espaços institucionais (família, escola, trabalho etc.) confinado e cerceado pelo medo e desamparo.

De acordo com Broide, J. e Broide, E. (2015, p. 71),

Com isso, são necessárias várias renúncias pressupondo uma organização social que, nos tempos atuais, seria a Lei e o Estado. São exatamente essas renúncias em nome do coletivo que causam mal-estar na civilização e que estão no tempo presente enquanto sintomas e ambiguidades nos vínculos e nas relações sociais.

O estudo de Al-Hezam (2017) clareia as indicações das causas do baixo número de produções direcionadas à investigação com crianças pequenas. Segundo o autor, “as restrições” para seu acesso, na Arábia Saudita, só permitiriam levantar a percepção dos professores, pois o autor encontrava-se em outro país à época.

O artigo foi acrescentado por tratar de temas que envolvem infância, tecnologia e vigilância, influência tecnológica e tecnodependência. Foram incluídos trabalhos de Charczuk (2021); Ornellas, L. e Ornellas, M. (2020) por realizarem reflexões e análises no campo da educação e da psicanálise. Organizou-se a seção em publicações dos períodos pré-pandêmico e pandêmico.

A diáde tecnologia e infância foi impulsionadora para selecionar as produções dos últimos 5 anos (2017 a 2021) na BDTD, tendo sido encontrados nove (9) trabalhos. Após leitura dos resumos, foram excluídos quatro (4), pois as crianças participantes tinham mais de 4 anos. Assim, apenas cinco (5) foram selecionados e lidos na íntegra: estudos reflexivos sobre cultura, percepção de professores e pais de crianças de 0 a 3.

3.1.1 Tecnologia e Infância na BDTD: o que dizem os pesquisadores?

As produções da BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - foram organizadas na tabela a seguir considerando a natureza, o ano, o título, o(s) autor(es) e a instituição.

Quadro 6 - Organização das pesquisas conforme a natureza, ano, título, autor(es) e instituição

Nº	Natureza da pesquisa	Ano	Título	Autor(es)	Instituição
01	Dissertação	2017	<i>Webcomic</i> a infância do Brasil: as mediações culturais entre tecnologia e quadrinhos	ANJOS, Fabio Augusto Venâncio dos.	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
02	Tese	2017	O uso das tecnologias digitais com crianças de 7 meses a 7 anos: como as crianças estão se	SILVA, Patrícia Fernanda da.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

			apropriando das tecnologias digitais na primeira infância?		
03	Dissertação	2017	<i>Playground</i> virtual e indústria cultural: um estudo frankfurtiano acerca do consumo das novas tecnologias na infância	FIGUEIREDO, Débora Cavalcante de.	Universidade Federal do Ceará
04	Dissertação	2019	Infâncias Tecnologias: relações imbricadas na era digital	OLIVEIRA, Erika Maria de.	Universidade Federal de Alfenas
05	Dissertação	2019	Pressão e tecnologia na infância: o brincar e o movimentar-se, além da incessante forma de expressão em um mundo acelerado	TOLFO, Jéssica Comoretto.	Universidade Federal de Santa Maria

Fonte: A autora, com base na BDTD (2017 a 2021).

Observa-se que há uma pequena produção no período demarcado, a maioria três (3) em 2017 e duas (2) em 2019. A pesquisa de Anjos (2017) tratou sobre a tecnologia na infância com foco na tecnologia e adaptações na linguagem e na interação do leitor, e sua análise trouxe a tecnologia como técnica, contrapondo-se à nossa pesquisa.

O trabalho de Oliveira (2019), apesar dos alunos de 5 a 7 anos, foi mantido por tratar da cultura na infância e trazer a escuta com pais e professores. No entanto, temos clareza da especificidade que envolve bebês e crianças bem pequenas no campo educativo.

Destaca-se, nas pesquisas, a visão dos pesquisadores em relação à posição dos sujeitos envolvidos (pais, professores e alunos) quanto ao uso da tecnologia pela criança, que foi categorizada em três (3) diferentes temáticas: Tecnologia, infância e sua dimensão sociocultural; Tecnologia, infância e o campo educativo; Tecnologia, infância e a criança na visão do adulto: a voz dos pesquisadores.

3.1.1.1 *Tecnologia, infância e dimensão sociocultural*

Figueiredo (2017), em análise teórico-crítica da cultura com base em Adorno e Horkheimer (1985), discorreu sobre estratégias empregadas pela indústria cultural no estímulo precoce ao uso das tecnologias na infância e suas implicações. Oferece indícios da inserção na tecnocultura (Indústria cultural), da escassez de tempo e do excesso dos estímulos virtuais dados pelas telas, indicando redução na “relação com o outro, com os pais, com os amigos e da própria experiência consigo mesma, gerando um enfraquecimento da experiência com sentido e uma pauperização dos vínculos afetivos” (FIGUEIREDO, 2017, p. 9). A autora destaca “o lugar privilegiado” que as TIDCs ocupam na vida da criança com interferências no âmbito familiar, escolar e do lazer. Elas estão imersas em tela “playground virtual” que interferem no modo “de ser e estar no mundo” (FIGUEIREDO, 2017, p. 16).

Sobre a relação com o outro, seu semelhante, Lacan ([1968-1969]2008) dizia que o Outro (inconsciente) está presente. É no outro que se encontra o eu ideal que se espelha, porém não se iguala, reconhecendo que “o eu ideal é constituído pelos ideais do Outro, ou seja, pelos significantes recalçados no inconsciente que foram ditados e exigidos que assim eu fosse.” (QUINET, 2012, p. 12). De outro modo, indagamos: a afirmação de Figueiredo (2017, p.06) sobre “a pauperização dos vínculos” pode afetar a experiência com o “outro” (HOMRICH,2016, p.154) e o Outro?

Em estudo teórico, Tolfo (2019) trata do uso das tecnologias digitais como “pressão” dos tempos atuais e dos adultos e suas influências no **livre brincar** e movimentar-se. Indica que a conexão e o monitoramento da criança a torna mimada e incide sobre a escolarização precoce. Considera o brincar como forma de expressão da criança (WINNICOTT, 1971).

3.1.1.2 Tecnologia, infância e o campo educativo

Silva (2017), com base na Epistemologia Genética de Piaget, e apoiando-se nas provas piagetianas e nos recursos tecnológicos por meio do Método Clínico Piagetiano, desenvolveu pesquisa com crianças de 7 meses a 7 anos, verificando suas percepções, apropriações, atrativos, riscos e benefícios. Concluiu que o mundo virtual oferece oportunidade de aprendizagem não formal, ou seja, aprender fazendo sem sequência prévia.

Por outro lado, Oliveira (2019, p. 8), a partir da perspectiva teórica da Sociologia da Infância, ao abordar a infância e a relação com a tecnologia, escutou crianças de 5 a 7 anos, sugere que as crianças se socializam por meio do “contexto tecnológico”, empoderam-se, interpretam informações e saberes, levando seus pares e adultos a novas interpretações e “mudando a visão do mundo adulto sobre elas.”

3.1.1.3 Tecnologia, infância e o lugar da criança na visão do adulto e no discurso dos pesquisadores

Neste eixo, intencionou-se compreender a percepção dos pesquisadores quanto aos efeitos nos campos social, cultural e educativo da criança de 0 a 3 anos e como possíveis implicações incidem no discurso sobre os conceitos de cuidar- educar-brincar.

Observamos que alguns pesquisadores reconhecem que as TIDCs são usadas para entretenimento (CHAUDRON *et al.*, 2015) e silenciamento. Desse modo, sugerem que os professores não conseguem acompanhar o uso dos aplicativos de modo que possam

“intermediar e proporcionar” o uso sem que seja utilizado apenas como brinquedo (SILVA, 2017, p. 25).

Em contraponto, Silva (2017) adverte que o uso da tecnologia por crianças pequenas é controverso e divergente, haja vista ser possível pecar pela falta ou excesso. Portanto, indica que crianças menores de 3 anos são capazes de perceber o objeto escondido, os efeitos sonoros, a mudança de interface, as cores, as formas, bem como apagar e fazer desenhos e tocar a tela. Nesse viés, sugere que propiciam “socialização e conexão” no “vínculo familiar” e os pais a consideram como cultura de aprendizagem que envolve o lúdico e as brincadeiras.

Figueiredo (2017) posiciona-se como uma das pesquisadoras a questionar o uso da tecnologia por crianças, referenciada na teoria crítica de Ardoni e Horkheimer (1985) e na psicanalítica (KEHL, 2003), trazendo preocupação sobre a incidência do seu uso nos espaços de “entretenimentos” e lazer. Entende que pode ter consequências psicossociais sobre as crianças pela não experiência do ócio e tédio, sem possibilidades de compartilhar os olhares e os próprios brinquedos, com risco ao isolamento.

Consideramos que a cultura da infância está cada vez mais afetada pelo uso das TDICs sem retorno, com incidências nas relações dos sujeitos que cuidam, educam e brincam. No trabalho de Oliveira (2019), destaca-se o protagonismo da criança e a “visão do adulto” em relação às tecnologias, bem como a sua incidência nas culturas infantis (CORSARO, 2011).

Entende-se que Figueiredo (2017) e Silva (2017) se contrapõem na medida em que um critica as ações da indústria cultural, e a outra traz a visão a partir da escuta dos pais e o entendimento da criação de uma cultura de aprendizagem. Encontramos ressonância com Oliveira (2019), ao dizer que o olhar dos adultos está focado no aprendizado da criança incidindo na cultura infantil. Compreende-se que esse pensamento e essas crenças têm efeitos nas relações do cuidar-educar-brincar, notadamente, quando brincar com as TDICs entra em jogo, que do ponto de vista do adulto pode ser visto como um “trampolim” para o futuro (TOLFO, 2019), enquanto para a criança pode ser apenas um entretenimento.

Pode-se concluir que nas pesquisas e nas produções desenvolvidas sobre essa temática as posições dos pais e dos professores são frequentes e mais valoradas em detrimento à opinião das crianças, ou seja, “Fala-se muito dela, mas não se fala com ela” (DOLTO, 2005, p. 135), percepção que produz ressonâncias no outro e afeta o Outro.

Para finalizar esta seção, breve excerto do texto de Tolfo (2019) “Primeiras indagações”, anunciando que: “O medo havia tomado conta de todos, as ruas tornaram-se ‘vazias de crianças’, a corrida para buscar o ‘ensinamento’ se tornou mais incessante, enfim tudo se modificou, ano após ano” (TOLFO, 2019, p. 12). O trecho faz-nos retornar a março de 2020,

quando as palavras da autora ecoaram no Brasil e no mundo devido à situação social crítica da pandemia, que foi considerada por Carreiro (2020, p. 17) como uma “força de ruptura” remodeladora nos campos social, institucional e familiar.

Dos trabalhos na BDTD, os que mais se aproximam de nossas concepções tratam a cultura que ressoa nos campos social, familiar e educativo, como também no brincar, apoiados nas ideias de Kehl e Winnicott. Entendemos que o brincar é parte integral da cultura da infância e é essencial para a constituição da criança.

Diante disso, a seguir analisaram-se artigos disponibilizados na Rede *SciELO* intencionando ampliar o escopo.

3.1.2 *Tecnologia e infância: o estado do conhecimento na Rede SciELO*

A revisão de literatura centrou-se na busca pelo conhecimento produzido nessa fase denominada pré - pandêmica e pandêmica. Para tanto, ampliaram-se os descritores “*Digital technology AND early childhood education*”, *AND Digital technology AND early childhood education AND 0 a 3 Years AND “digital technology AND pandemic”, “TICs e Educação Infantil” AND COVID-19, e Remote learning AND COVID-19.*

Na Rede *SciELO*, foram encontrados dez (10) trabalhos, sendo que um (1) foi excluído por desenvolver pesquisa em turma de 1º ano do ensino fundamental na África do Sul. Os artigos incluídos tratam da “Transferência no Ensino Remoto”, “Trabalho remoto e Saúde docente” e “Transição para o Ensino Remoto”, ainda que os autores não discorressem sobre a educação de 0 a 3 anos. Os temas abordados, com variações, foram: jogo e ludicidade, hábitos de uso da tecnologia pela criança, recursos digitais utilizados, vigilância tecnológica, greve virtual na pandemia, envolvimento parental, transferência no ensino remoto e detecção precoce de problemas de leitura.

Quadro 7 - Organização das pesquisas conforme a Rede de pesquisa, ano, título, autor(es) e país

N.	Rede de Pesquisa	Ano	Título	Autor(es)	Instituição
1	<i>SciELO</i>	2020	Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia	CHARCZUK, Simone Bicca.	Brasil
2	<i>SciELO</i>	2021	Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia	SOUZA, Kátia R. <i>et al.</i>	Brasil
3	<i>SciELO</i>	2020	Como os professores experimentaram a transição do	MARSHALL, David T.; SHANNON, David M.; LOVE, Savanna M.	EUA

			COVID-19 para o ensino remoto		
4	SciELO	2019	Ludomática en ambientes de aprendizaje: educación rural en el posconflicto colombiano	BAUTISTA DÍAZ, D. A.; GARCÍA GUTIÉRREZ, Z. del P.; CASAS CASALLAS, E.; GÓMEZ AMAYA, J. & GUTIÉRREZ CASTRO, B. A.	Colômbia
5	SciELO REDALYC SCOPUS	2019	Hábitos de uso de tecnologia por crianças menores de seis anos em casa	ROMERO - TENA, Rosalía; PUIG GUTIÉRREZ, María; CEJUDO, Maria del Carmen Llorente.	Espanha
6	SciELO	2019	Os materiais utilizados nas escolas de Educação Infantil projetados em seus <i>sites</i> e <i>blogs</i>	RODRÍGUEZ, María Montserrat Castro.	Espanha
7	SciELO	2019	Vigilância tecnológica: Arkangel em fotogramas	DÍAZ BERNAL, Juan Guillermo	Colômbia
8	SciELO	2019	Versão digital do <i>Rapid Automated Naming</i> (RAN): uma contribuição para a detecção precoce de problemas de leitura em crianças	SILVA JÚNIOR <i>et al.</i>	Brasil
9	SciELO	2017	As tecnologias digitais na aprendizagem das crianças e no envolvimento parental no Jardim de Infância: Estudo exploratório das necessidades educadoras de infância	LARANJEIRO, D.; ANTUNES, M. J.; SANTOS, P.	Portugal

Fonte: Elaborado pela autora, com base na *Rede SciELO* (2017 a 2021).

Laranjeiro, Antunes e Santos (2017) discorrem sobre a aprendizagem das crianças e o envolvimento parental no Jardim de Infância em Portugal. Sugerem a criação de uma plataforma para alocação de informações, atividades e contato direto com os pais, sugestões de *links* e recursos educacionais. As orientações dadas pelos autores refletiram em diversas outras, apresentadas no período pandêmico.

Tena, Gutiérrez e Cejudo (2019), na Espanha, com base em Piaget (1976) e Vygotsky (1977), apresentam os efeitos do uso das tecnologias digitais por crianças de 0 a 6 anos, em casa, e a relação que estabelecem com os adultos, tentando compreender se há regras e quem as determina. Concluem que já aos dois (2) anos utilizam-se de Tv, celulares e *tablets* frequentemente com média diária de 60 a 92 minutos. Há incidência de pequenas regras dadas pelos pais, que entendem que o uso das tecnologias digitais é apropriado para a idade, a partir dos hábitos da família com controle de tempo, conteúdo ou recompensa. Para os autores, a família, os irmãos e os pares colocam a criança no campo da socialização e da cultura. Nesse estudo destaca-se a declaração das crianças sobre o uso que fazem ao brincar com as tecnologias digitais, indicando o celular para brincar, a Tv e o *tablet* para assistir aos desenhos.

Ênfase especial foi dada ao estudo de Bautista Díaz *et al.* (2019) que, em período pré-pandêmico a partir do pós-conflito político colombiano, propuseram o desenvolvimento de Ambiente Virtual de Aprendizagem na plataforma *Moodle*. O Moodle é uma plataforma de código aberto, responsivo, amplamente utilizado nos ensinamentos ofertados pela modalidade de EaD, Educação On-line e Ensino Remoto no período pandêmico. Nessa intervenção disponibilizaram também aulas *off-line*, devido a dificuldades de acesso à *internet* e aplicativo móvel (APP) aberto, para apoiar, em campo educativo rural, crianças que ficaram privadas dos estudos ao longo da situação social crítica. Intencionando “*resignificarem a experiência “de los niños”*” com o uso das tecnologias digitais no conflito armado colombiano, identificaram diminuição na exclusão digital, na comunicação e reconfiguração do território. Por se tratar de ambiente rural, há o uso “*del espacio y relaciones sociales determinadas por la interacción com la naturaleza y la armonía com los demás pobladores.*” (BAUTISTA *et al.*, 2019, p. 367). Os autores concluem, ainda, que “*el trabajo com los niños es un paso importante para construir una cultura de paz*” (BAUTISTA *et al.*, 2019, p. 373). As tecnologias digitais, no estudo, são sugeridas para fomentar a educação midiática, a ludicidade e a mediação.

Ainda que os autores façam referência à Educação Infantil, as idades “*del niños*”, não são reveladas, porém, nos permitem refletir sobre experiências pós-situação social crítica, além de que, na pesquisa de campo desta tese, encontramos casos semelhantes aos apresentados. Inclusive um dos responsáveis, que desejou participar conosco da pesquisa, desistiu pelas dificuldades tanto para assinar o termo de consentimento livre e esclarecido quanto pela constante ausência no acompanhamento das atividades síncronas devido às falhas na conexão por sua morada se localizar em região rural.

O estudo de Silva Júnior *et al.* (2019), no Brasil, abordou o uso de um aplicativo para crianças da Educação Infantil com objetivo de detecção dos problemas na leitura. Rodríguez (2019), na Espanha, apresentou-nos um estudo sobre os *blogs* e *websites* de centros educativos de 3 a 6 anos, com o objetivo de analisar se tinham ressonância com a comunidade educativa. A autora identificou a cultura do compartilhamento de materiais, porém, o foco dos dois estudos são as ferramentas digitais.

Díaz Bernal (2019, p. 239) tratou do controle e da vigilância na infância, a partir do conceito de tecnoddependência, e indica ainda uma nova cultura para pensar a “*educación infantil y la educación mediadas por una cibercultura*”. Sugere que “quanto mais próximo o sujeito está do virtual, talvez mais distante do real.”

Por fim, os trabalhos de Charczuk (2020); Marshall, Shannon e Love (2020); Souza *et al.* (2020), com análises e reflexões sobre o período pandêmico a partir das primeiras

experiências de 2020, discorrem sobre a transição e a sustentação da transferência no ensino remoto, na docência e na greve virtual.

Esses autores, na escuta de professores atuantes nos diversos níveis de ensino, em ensino remoto, *on-line* e outros em solo americano, apresentaram reflexões sobre as mudanças e os impactos na docência com radicais transformações na “natureza do trabalho dos professores”. Discorreram sobre os desafios encontrados: aumento da carga de trabalho, “organização das sessões síncronas”, comunicação e avaliação dos alunos. Questões presentes em qualquer proposta de ensino *on-line*, porém reconhecem que “a distinção entre ERT e aprendizagem *online* é crucial”. Concordamos com os autores ao afirmarem que esse processo não pode ser considerado como ensino “*on-line* em si”, mas uma experiência de “ensino [...] de emergência (ERT)”. Chamou-nos a atenção a afirmação dos professores de que, ao exercerem o trabalho docente, todas as funções³⁵ foram desafiadoras.

Sobre as mudanças e as relações na saúde docente, Souza *et al.* (2020), em ensaio fundamentado na pedagogia crítica dialógica freiriana (emancipação e formação mútua), dissertaram sobre as formas de resistência e o impossível do ato de educar ante as medidas de confinamento, enfraquecimento dos laços, socialização e mal-estar.

Coloca-se em evidência o estudo de Charzuck (2020) alertando para as bases teóricas que sustentam o ensino. As narrativas foram analisadas a partir do conceito de transferência em psicanálise. A autora considera que o laço transferencial opera, no ensino remoto, por meio da escuta e da palavra como representantes da presença e da corporeidade.

Para além da aproximação teórica com a autora e entendendo também que, de fato, se nos centrarmos apenas nas ferramentas e objetos digitais que sustentam o contexto educativo empobreceremos o debate, mas também nos contrapondo a ela, esta tese inscreve-se na defesa das bases conceituais que norteiam o educar, subscrevendo que as TDICs são espaços de linguagens produzidas nas “relações” (KUPFER; BERNARDINO, 2009, p. 12) com outros sujeitos. Possibilitam, assim, o encontro da tríade cuidar-educar-brincar de crianças de 0 a 3 anos no ato educativo, dado pela fala e palavra, afetando uns aos outros. Logo trataremos desse assunto referenciados em Dolto (2005, 2018), Lévy (2003), Lacan (2008) e outros autores.

Destaca-se a visão dos autores das produções disponibilizadas no *SciELO* ao tratarem do ensino remoto intermediado pelas TDICs que se assemelham à nossa e ao considerarem que todo o movimento nos primórdios do ensino remoto emergencial não tinha similitude com a educação a distância ou ensino *on-line*, planejados, antecipadamente, por equipes

³⁵ Os professores opinaram sobre planejamento, avaliação, pais e ensino e instrução.

multidisciplinares. (SOUZA *et al.*,2020). O fato é que a transição foi dada por experiências e afetos negativos ou positivos que deixaram marcas ao educar. Dos estudos, podemos destacar a construção de comunidades virtuais de aprendizagens em rede (KENSKI, 2001; PALLOFF; PRATT, 2002) nas quais um aprendeu com o outro.

Os fatores e as preocupações sobre interação e comunicação destacam-se em todos eles, inclusive, reafirmado pelos participantes (alunos, pais e professores); especificamente, houveram reclamações sobre a realização de atividades síncronas “em tempo real”.

Entende-se que a situação social crítica demandou ações emergenciais em todos os aspectos da vida social que se deram na “crise” pandêmica, afetando “todos os aspectos da vida social” (LÉVY, 1992, p. 4) dentre eles o educacional, com produção de sintomas, preocupações em relação ao futuro diante do poder devastador de um vírus que ameaça nossos corpos (FREUD, 1929/1996a) impondo-nos o “isolamento” físico com repercussões também nas relações humanas.

A seguir apresentam-se os artigos lidos e analisados na base de dados *ERIC*.

Quadro 8 - Artigos analisados conforme base de dados, ano, título, autor e país de origem

Nº	Base de dados	Ano	Título	Autor(es)	País
01	<i>ERIC</i>	2019	Aprendizagem conectada com ferramentas de mídia no jardim de infância: um caso ilustrativo ³⁶	VARTIAINEN, Henriikka; LEINONEN, Teemu; NISSINEN, Sarah.	Finlândia
02	<i>ERIC</i>	2019	Brincadeira de criança - a opinião do educador	VISKOVIĆ, Ivana; SUNKO, Esmeralda; MENDEŠ, Branimir.	Dalmácia (Croácia)
03	<i>ERIC</i>	2020	Aprendizagem doméstica e participação na pré-escola de crianças pequenas: Experiências durante a pandemia	BARNETT, Steven; JUNG, Kwanghe; NORES, Milagros.	Estados Unidos
04	<i>ERIC</i>	2021	Os efeitos do COVID-19 na educação e cuidados na primeira infância: pesquisa e recursos para crianças, famílias, professores e educadores	JALONGO, Mary Renck.	Estados Unidos

Fonte: Elaborado pela autora, com base na *ERIC* (2017 a 2021).

3.1.2.1 Tecnologia e infância: o estado do conhecimento na base de dados *ERIC*

Nesta base respeitamos a organização para busca já apresentada anteriormente.

³⁶ O foco do estudo foi também relacionado a percepção dos professores sobre o uso, portanto, no desenrolar das experiências, os alunos e os familiares foram ouvidos.

O estudo de caso exploratório de Vartiainen; Leinonen; Nissinen (2019), na Finlândia, permitiu conhecer a visão de professores sobre o uso do *iPad* e da câmera de trilha no Jardim de Infância. Indica que os projetos de aprendizagem possam focar no contexto sociocultural e não na ferramenta, sendo possível que, mesmo com as crianças conectadas, também ocorram os “cuidados na primeira infância”. Envolveu crianças, professores, pais e avós, ainda que não fosse o propósito inicial. Os pesquisadores sugerem que, na comunidade colaborativa, em conexão, a criança bem pequena está envolvida. Haja vista que a participação de pais e avós apenas ocorreu devido à necessidade de oferecerem suporte no cuidar e educar. Posicionaram as crianças como sujeitos ativos e não apenas como objetos de pesquisa (VARTIAINEN; LEINONEN; NISSINEN, 2019, p. 16).

Visković, Sunko e Mendeš (2019), na Croácia, levantaram a opinião do educador sobre o uso das tecnologias digitais na brincadeira com crianças. Os resultados indicam que a maioria dos educadores resistem em introduzir as tecnologias digitais no processo educativo para a criança com deficiência, tendo a visão de que as crianças precisam “ser ensinadas a brincar”. De outro modo, também sugerem o uso da tecnologia, entendendo que o brincar é social e cultural e contribui nas “relações interativas” adulto-criança (pais e educadores) nos campos educativo e pedagógico, brinca-se para aprender e para se entreter, pensam que o entendimento e a importância dada pelo educador determinam seu comportamento no contexto da brincadeira (VSKOVIĆ; SUNKO; MENDEŠ, 2019). Consideram que os brinquedos em contexto educativo ocorrem pela escolha dos educadores e não das crianças, com relutância em oferecer brincadeiras na natureza.

Jalongo (2021), em revisão de literatura sobre a COVID-19 a partir de literatura multidisciplinar, elencou 4 temas presentes nos estudos: “modificações no ensino”, “dependência da tecnologia”, “ameaças à qualidade de vida” e “bem-estar humano”. Apresenta o medo como principal ameaça ao bem-estar. No que tange à Educação Infantil, relata a presença de estigmas e preconceitos em relação à criança e à família, como luto, separação e perdas de seus cuidadores, da própria doença, reorganização familiar, desconexão da escola e dos colegas, atividades lúdicas informais, esportes, dificuldades financeiras, extrema pobreza e insegurança familiar, aumento da violência em casa e *on-line*, ausência dos serviços de proteção. Põe-se em evidência a “incapacidade das famílias de fornecer cuidados consistentes, ambientes seguros e educação de apoio em casa”, “maior taxa de abandono escolar, resultando em menor realização educacional e possíveis efeitos negativos sobre os ganhos ao longo da vida”, isolamento social, solidão, depressão e desemprego.

O autor destaca as dificuldades dos pais na compreensão das tarefas encaminhadas pelos professores sem concluí-las, acesso aos materiais, limites para sustentar o desenvolvimento social e emocional (JALONGO, 2021, p. 17) com imensa perda para as crianças da primeira infância. Recomenda que o campo da Educação Infantil e do cuidado precisam estar no panorama educacional internacional, abandonando as vagas intenções dos direitos e das políticas para a criança.

Barnett, Jung e Nores (2020) discorreram sobre o que chamam de “mudanças caóticas” na Educação Infantil de 3 a 5 anos, com rupturas em suas atividades a partir da visão das famílias que se posicionaram sobre as atividades e os cuidados com as crianças que participaram dos Jardins de Infância. Devido à especificidade da pesquisa no período, algumas crianças foram atendidas por ensino remoto. Os resultados indicam maior apoio dos pais à aprendizagem em detrimento dos estudantes que não estavam matriculados.

Dos estudos, nota-se que mesmo no período pré-pandêmico, na relação educativa, as famílias são convocadas (VARTIAINEN; LEINONEN; NISSINEN, 2019, p. 18) a discorrerem sobre o uso da tecnologia digital por crianças, que podem ser ofertadas pelo adulto com propósito educativo. Porém, observaram que a criança construía uma relação prazerosa aproveitando para fantasiar e brincar. Indicam ainda que as funções de cuidar e educar aliam-se ao ato de brincar com a criança pequena mesmo no período pandêmico.

As pesquisas de Barnett, Jung, Nores (2020) e Jalongo (2021) aconselham que o olhar das políticas educacionais para a criança nos níveis nacional e internacional deve avançar para além do período pandêmico, prevendo que possam ocorrer perdas afetivas, sociais e educativas.

Das produções, percebeu-se que os pais envolvidos pelas atividades domésticas e suas funções laborais econômicas nos períodos pré-pandêmico e pandêmico não dispõem de tempo para brincar com as crianças pequenas.

3.1.3 Tecnologia e infância: o estado do conhecimento na base de dados Scopus

Nesta base, também respeitamos a organização para busca apresentada anteriormente. Abaixo, estão relacionados os estudos desenvolvidos a partir da percepção e escuta de pais e educadores, acompanhamento das atividades *on-line* no ambiente digital em diversos países no período inicial até o mês de maio de 2021 da pandemia da COVID-19.

Dos artigos disponibilizados na *Scopus* de 2017 a 2021, relacionados ao uso das tecnologias digitais por crianças pequenas de 0 a 3 anos, 13 deles fazem referência à percepção de professores e pais sobre o uso das tecnologias digitais. Nota-se considerável aumento nos

períodos de 2020 e 2021. Em sua maioria, apresentaram dados coletados por meio de questionários e/ou acompanhamento nas salas virtuais (KIM, 2020) com expressiva produção no período inicial da pandemia.

Quadro 9 - Artigos analisados conforme base de dados, ano, título, autor e país de origem

N.	Base de dados	Ano	Título	Autor(es)	País
01	SCOPUS	2020	Aprendizagem <i>online</i> de crianças pequenas durante a pandemia de COVID-19: crenças e atitudes dos pais chineses	DONG, Chuanmei; CAO, Simin; LI, Hui.	China
02	SCOPUS	2020	Um exame do comportamento parental em país com crianças em idade pré-escolar no contexto da aprendizagem ao longo da vida	TOSUN, N.; MIHCI, C.	Turquia
03	SCOPUS	2020	Aprendizagem e ensino <i>online</i> durante a Covid-19: experiências de alunos e professores em uma prática de educação infantil	KIM, Jinyoung.	EUA
04	SCOPUS	2020	Ensino on-line de emergência: primeiros passos de educação infantil percepção de barreira e competência pedagógica dos professores	DININGRAT, Syaiputra Wahyuda Meisa; NINDYA, Meyga Agustia; SALWA, Salwa.	Indonésia
05	SCOPUS	2021	Primeira infância e bloqueio: o desafio de construir uma Rede Virtual de Apoio Mútuo entre Crianças, Famílias e Escola para Educação Sustentável e aumentando Seu Bem-estar	CANO HILA, Ana Bélen; ARGEMÍ-BALDICH, Rafael.	Espanha
06	SCOPUS	2021	Integração de tecnologia dos professores e adoção de aprendizagem à DISTÂNCIA entre a crise Covid-19: uma reflexão para o futuro otimístico	RAHMADI, Imam Fitri.	Indonésia
07	SCOPUS	2021	Os problemas emocionais e	MONTEIRO, R.; ROCHA, N. B.; FERNANDES, S.	Portugal

			comportamentais de bebês e crianças com menos de 7 anos estão relacionados ao tempo de exposição durante o confinamento da doença por coronavírus em 2019? Um Estudo Exploratório em Portugal		
08	SCOPUS	2021	Educação infantil de qualidade para todos e a crise da Covid-19: um ponto de vista	SPITERI, J.	Malta ³⁷
09	SCOPUS	2021	Integração de tecnologia para crianças pequenas durante a COVID-19: Rumo ao futuro ensino <i>online</i>	HU, Xinyun; CHIU, Ming Ming; LEUNG, Wai Man Vivienne; YELLAND, Nicola.	Hong Kong
10	SCOPUS	2021	Ensino remoto de emergência durante a pandemia COVID-19: experiências e perspectivas dos pais.	MISIRLI, Ozge; ERGULEC, Funda.	Turquia
11	SCOPUS	2021	Teorizando Ferramentas Digitais: Constituição Mútua da Pessoa e Digital em um PlayWorld conceitual	RAI, Prabhat; FLEER, Marilyn; FRAGKIADAKI, Glykeria.	Austrália
12	SCOPUS	2021	Cooperação (digital) com pais em creches durante a pandemia corona. <i>Push</i> de digitalização ou oportunidade perdida?	COHEN, Franziska; OPPERMANN, Elisa; ANDERS, Yvonne.	Alemanha

Fonte: Elaborado pela autora, com base no SCOPUS (2017 a 2021).

Kim (2020), nos Estados Unidos, traz reflexão e relato de experiência com professores em formação nas atividades síncronas, acompanhando estudantes em ensino remoto no período de pandemia. Utilizaram vídeos gravados para posterior observação e análise. O autor destaca a possibilidade de ensinar alunos-professores *on-line*, sendo possível realizar o ensino e a interação com as crianças.

Cohen, Oppermann e Anders (2021), na Alemanha, ao investigarem professores e gestores, entendem que a cooperação parental é positiva em resposta às atitudes dos

³⁷ Artigo de reflexão.

profissionais de creche dando “suporte digital” e considerando os aspectos estruturais que favorecem a aceitação das tecnologias digitais.

O estudo de Misirli e Ergulec (2021) apresenta a opinião de pais e estudantes sobre suas experiências no ensino emergencial da pandemia da COVID-19 na Turquia. Concluem que o brincar livre e as atividades ao ar livre não podem ser oferecidos *on-line*. Na percepção dos pais, há falta de interação social, e “jogar é mais importante que educar”. A comunicação foi possível em redes sociais, plataformas digitais e ambientes privados para gestão. A presença dos pais ocorreu em atividades com crianças pequenas e alunos especiais na “assistência e suporte técnico”, porém consideram-nas inadequadas para esses grupos, destacando preocupação com o tempo de tela e a aprendizagem autorregulada.

Em contraste com o estudo na China, Dong, Cao e Li (2020) apresentaram os resultados das crenças e das atitudes negativas de pais chineses em relação ao aprendizado *on-line* das crianças pequenas no período inicial de *lockdown* da pandemia da COVID-19, tendo em vista valores e benefícios com preferência pelo tradicional. As razões são “deficiências do aprendizado *on-line*”, autorregulação inadequada, falta de tempo e interação das crianças, falta de conhecimento profissional para apoiá-las e dificuldades em relação à pandemia que “as fez sofrer” com a ausência de preparo para os pais. Os autores inferem que a herança do confucionismo na percepção dos pais de que as crianças precisam ser autocontidas e autorreguladas para seguirem as regras e normas sociais (DONG; CAO; LI, 2020, p. 11) afetou a aceitação dos pais.

Notam-se, nos dois estudos citados, dificuldades dos pais em “controlar” as crianças no trabalho remoto emergencial *on-line* devido às atribuições dadas para o ensino remoto com as crianças e suas próprias ações no ambiente doméstico e de trabalho.

Rai, Fleer e Fragkiadaki (2021), na Austrália, recomendam *design* que propicie a interação e a “entrega de conteúdos aos participantes” que favoreça a participação das crianças. Defendem que a tecnologia pode ter potencial transformador para imaginação e exploração junto aos cuidadores no “*PlayWorld Virtual*”.

Corroboram-se os aspectos de natureza relacional das ferramentas digitais dada sua contribuição na “organização social, comunicação e existência no mundo atual”, portanto, indo além da preocupação do tempo de tela. Entende-se que

É necessária atenção especial para mudar o foco da própria ferramenta e focar em como a ferramenta pode ser usada como um amplificador que enriquece, expande e transforma a experiência de aprendizagem da criança em ambientes de primeira infância e/ou ambientes domésticos (RAI; FLEER; FRAGKIADAKI, 2021, p. 8).

Por outro lado, em consonância com a visão de Monteiro, Rocha e Fernandes (2021), consideramos que o tempo de tela “é modesto” comparado às variáveis sociodemográficas e de confinamento que impactaram os comportamentos e as emoções, a partir da percepção dos pais de crianças de 6 meses aos 6 anos e 12 meses em Portugal.

O estudo de Spiteri (2021), em Malta, aproxima-se ao nosso ao abordar uma reflexão sobre a EI-Educação Infantil, e o cuidado, indicando que as políticas educacionais e curriculares aproveitem a experiência, e no pós-pandemia possam aproveitar o uso das tecnologias digitais.

Hu *et al.* (2021) apresentaram relato sobre a prática com e de educadores da Educação Infantil em Hong Kong. Destaca-se, nesse estudo, a abordagem sobre a “interação humana *on-line*”, sobretudo com a conclusão de que os educadores pouco utilizaram as ferramentas que possibilitam a relação síncrona em tempo real com falta de atividades práticas, brincadeiras e ludicidade. Sugerem que a não participação dos pais afeta a aprendizagem *on-line*.

Por outro lado, Diningrat, Nindya e Salwa (2020), na Indonésia, levantaram a percepção de professores sobre as adaptações e competências. Advertiram sobre a limitação na conexão da banda larga e segurança *on-line*, limitações para o *feedback* com os estudantes, qualidade do conteúdo, diferenças de gênero e tecnologia, *design* instrucional, qualificação profissional.

Misirli e Ergule (2020), na Turquia, pesquisaram a opinião dos pais de crianças de 36 a 72 meses em Jardins de Infância, tendo por objetivo a proposta de uma formação educacional digital para pais. Os resultados preconizam a não disposição dos pais em participar de programa para formação. Concluem que esses pais que se negam apresentam “atitude parental digital insatisfatória”. O que pode significar que conceitos importantes para proteção à criança com pegadas digitais, *cyberbullyng* são vistos em detrimento da importância que dão ao tempo de tela, o que enfraquece o conceito de parentalidade digital, ou seja, ações que cerceiam o espaço cibernético, a exploração social e econômica, permitindo que a criança se posicione criticamente diante das tecnologias digitais. Os autores propõem que as questões de gênero podem ter influenciado os resultados, indicando maior participação de sujeitos do sexo masculino na pesquisa. Entende-se que questões culturais do país podem ter afetado a opinião dos autores e vice-versa.

Rahmadi (2021), na Indonésia, traz a descrição e a reflexão sobre a integração das tecnologias digitais no ensino a distância por professores. Em destaque, o processo de ensino e os níveis de adoção das ferramentas digitais. Conclui-se que diversos recursos foram adotados, sendo os *smartphones* os mais populares, que o *WhatsApp* e o *Zoom* apoiaram o ensino síncrono e que a comunicação se deu basicamente pelo *WhatsApp*. O *Google Classroom* foi o Ambiente

Virtual de Aprendizagem mais utilizado. No processo de ensino, houve predominância da cultura de compartilhamento com pais e colegas com agilidade na implantação.

Na Espanha, Cano Hila e Argemí-Baldich (2021), em estudo reflexivo, põem em destaque a construção de uma rede de apoio na Educação Infantil, com crianças, famílias e escolas no período de isolamento, configurando-se “comunidade virtual” com bem-estar social e fortalecimento dos vínculos. Reafirmam o papel da escola como instituição de proteção e garantia de bem-estar da criança na infância. Consideram que a socialização e o aprendizado no meio virtual não são suficientes, mas podem ser acionados em situações de confinamento.

Os estudos identificaram a construção da rede de apoio, a cultura do compartilhamento, a parentalidade digital, mediação parental (DUEK; MOGUILLANSKY, 2020) as questões de gênero, a interação, o cuidado, o comportamento, as emoções e a falta de preparo dos pais para apoiarem as crianças no uso das ferramentas digitais, bem como a valoração, pelos autores e pais, sobre o tempo de tela. Previamente, entende-se que esses temas poderão nortear e/ou contribuir para a construção dos dados da pesquisa de campo da tese.

Em sequência, são analisados os trabalhos disponibilizados na base de dados *Redalyc*, respeitando a mesma organização apresentada anteriormente, porém, não foram encontrados trabalhos publicados no ano de 2021. Destaca-se que os trabalhos selecionados retrataram o contexto brasileiro.

Quadro 10 - Artigos analisados conforme base de dados, ano, título, autor e país de origem

N.	Base de dados	Ano	Título	Autor(es)	País
01	REDALYC	2020	Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia	COUTINHO, A. S.; CÔCO, V.	Brasil
02	REDALYC	2020	Escola da pequena Infância e alguns paradoxos no contexto da pandemia da COVID-19	MACEDO, N. A.; PESSANHA, F. N. L.; ALENCAR, C. S.	Brasil
03	REDALYC	2020	A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia	GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MÜLLER, Fernanda.	Brasil

Fonte: Elaborado pela autora, com base no *Redalyc* (2017 a 2021).

Coutinho e Côco (2020, p. 1) discorreram sobre as políticas governamentais que se impõem sem a participação das crianças, das famílias e dos profissionais. Defendem a necessidade da manutenção do caráter democrático com vigilância e mobilização, nutrindo “um outro mundo possível, apostando na resistência” para os encaminhamentos pós-pandemia.

Guizzo, Marcello e Müller (2020) tratam dos deslocamentos e reinvenções em três dimensões relacionadas às famílias, à escola e às crianças com as tecnologias. Preconizam que as relações família, tecnologia e escola exigem práticas comprometidas com as formas de existir diante da “excepcionalidade”.

Por outro lado, Macedo, Pessanha e Alencar (2020) dialogam, com base em suas experiências como professores e pesquisadores, sobre os desafios no contexto educativo com a criança pequena, numa visão de que a escola invadiu a vida privada das famílias com empobrecimento das experiências, das interações dos sujeitos “como produtores ativos de conhecimentos e culturas” (MACEDO; PESSANHA; ALENCAR, 2020, p. 3). Distinguem família e escola discorrendo sobre a impossibilidade dessa junção. Convocam-nos ao acolhimento das diferenças e à potencialização das interações fortalecendo os vínculos e afetos.

A partir de interpelações, recomendam que o período de recolhimento social e “mudanças nas relações humanas”, diante da experiência pandêmica, tenha apontado para discutir sobre “vínculo e afetividade na educação infantil [...]” E “reflexão sobre as formas de relação família-escola que construímos antes, durante e pós-pandemia?” (MACEDO; PESSANHA; ALENCAR, 2020, p. 6).

Nas produções nota-se a dimensão sociocultural, o contexto educativo que nas pesquisas acionam professores, pais e crianças, porém, com pouca ênfase na escuta da criança de 0 a 3 anos. Nota-se o olhar predominante dos adultos nas pesquisas sobre as crianças.

Considera-se que o campo educativo com crianças pequenas (0 a 3 anos) nunca foi tão posto à prova como neste período de emergência da COVID-19, haja vista as demandas a todos os sujeitos, no processo, que se descobriram (consciente ou inconscientemente) implicados. Portanto, a experiência pandêmica marca o século XXI em todos os campos. Destacam-se o educativo, o social e o político, provocando rupturas nas ações e nas relações educativas no Brasil e no mundo.

Considera-se que o foco dos estudos, em todas as bases de dados aqui citadas, tem a criança, a família e os professores como sujeitos envolvidos nas relações tecidas por meio das tecnologias digitais. Entendemos, a partir das pesquisas, que o essencial no processo educativo com a criança pequena acontece no encontro dos sujeitos formando rede de cooperação e colaboração nos espaços em que estão inseridos, especialmente, quando o ambiente duro das

tecnologias digitais é acionado para mediar os vínculos de forma consciente ou inconsciente, ainda que em tempos de crise, levando-nos ao ensino emergencial remoto.

Destaca-se nosso desejo e intencionalidade desde o projeto inicial da tese em trazer a discussão para essa tríade. Conforme proposição de Macedo, Pessanha e Alencar (2020, p. 5), pensamos que possa haver “mudanças nas relações humanas”, porém, a partir da propositura freud-lacaniana, cremos nas relações construídas a partir do desencontro e da impossibilidade nas relações, especialmente, dos sujeitos implicados no campo educativo que “por meio de seus laços, tecem a textura relacional do espaço nos locais de ensino” (BLANCHARD-LAVILLE; CLAUDINE, 2005, p. 19).

Ao final das leituras dos artigos sobre o uso das tecnologias na infância no período pré - pandêmico e da escuta de professores, pais e crianças no ensino pandêmico pelos pesquisadores, decidimos categorizar em três dimensões para conhecer os “Afetos e Manifestos” do uso da tecnologia no contexto educativo da criança de 0 a 3 anos na Pandemia da COVID-19.

3.1.4 “Afetos e Manifestos”: as TDICs no contexto educativo da criança de 0 a 3 anos na Pandemia da COVID-19

a) “Dos afetos e manifestos” na infância

Diante da necessidade de estreitamento dos vínculos afetivos, a interação (CHARZUCK, 2020) e as relações no campo educativo com a criança pequena foram construídas via tecnologias digitais. Porém, comparece, em todos os trabalhos, em geral, uma lacuna significativa quanto à escuta da criança e seu posicionamento enquanto protagonista de sua própria história de infância.

A teoria freudiana nos apresenta uma criança sujeito do inconsciente capaz de desejar e dizer de si, portanto, ativa. Poderíamos dizer que a criança em Freud é protagonista, porém na relação com o adulto, especialmente, em relação à mãe, "torna-se o objeto da mãe" (LACAN, 1974-1975, p. 564), de sua fantasia.

b) Do trabalho docente

Nota-se, nesta categoria, a evidência de carga e sobrecarga com excesso de trabalho dos profissionais em todas as instâncias do processo educativo *on-line*, levando a repercussões na saúde por dificuldades na organização do trabalho, no uso das TDICs com novas configurações no trabalho docente.

Nesta dimensão, destaca-se ainda o enfraquecimento da socialização e declínio dos laços sociais (SOUZA *et al.*, 2020) e responsabilização do outro (MARSHALL; SHANNON; LOVE, 2020) para além das preocupações quanto ao sucesso do processo educativo e outros afetos.

c) Do contexto cultural, social e familiar

Apoiando-se nessa dimensão, observou-se forte presença de desigualdade social, novas formas de controle, de vulnerabilidade social e de exclusão das crianças e suas famílias diante da necessidade de se apoiar no uso das TDICs para o acesso e a garantia do processo educativo.

No desvelar das relações educativas e familiares para além das dificuldades apontadas, os sujeitos dessa tríade perpassam por um invólucro psíquico permeado por um cenário de medo, abuso de poder, assédio, novas exigências, individualismo e competição, novos ritmos e desafios. Observadas ainda ações de resistência, críticas, construção e redes de aprendizagem colaborativa com aprendizagens inter-relacionais e intergeracionais afetando os contextos educativos, a docência, a subjetivação e a emancipação.

De forma geral, o levantamento das produções revela que as pesquisas realizadas no contexto da educação de 0 a 3 anos no Brasil e no mundo centram-se na formação de professores, percepção a respeito do uso das tecnologias digitais por professores e pais (DARDANOU *et al.*, 2020).

Por fim, finalizamos com a compreensão de que, nas pesquisas construídas em diferentes vertentes e perspectivas no marco temporal de 2017 a 2019, os autores centravam-se nas preocupações sobre os efeitos e prejuízos no uso das tecnologias por bebês e crianças bem pequenas, em sua maioria amparados na escuta de pais e professores sendo, porém, a criança pouco considerada.

Entende-se que o olhar do adulto sobre a criança tem como ponto central o uso da tecnologia digital para a aprendizagem, para ocupar tempo e/ou entretenimento. Importa registrar que nossa opção teórica corrobora o trabalho de Charczuk (2021), situando-se nos estudos psicanalíticos no campo da educação.

Também se entende que, no campo educativo de bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos), os sujeitos envolvidos na tríade relacional do ato de cuidar, educar e brincar: crianças, famílias e docentes estão envolvidos num invólucro psíquico inconsciente que resulta no laço educativo. Nesse sentido, além da investigação sobre como as tecnologias digitais envolvendo esse público estão apresentadas nas produções acadêmicas com foco no contexto educativo, é preciso também compreender como autores que trabalham com os estudos psicanalíticos no

campo da educação discorrem sobre o uso das tecnologias digitais na infância e por crianças de 0 a 3 anos.

3.2 Infância e tecnologia digital: o que pesquisadores da psicanálise e da educação têm a nos dizer?

Estudos desenvolvidos por Baptista e Jerusalinsky (2017); Mendes (2020); Ornellas, L. (2017); e Ornellas, M. e Ornellas, L. (2021); Turkle (1995/2011, 2004) trazem o debate sobre as tecnologias digitais envolvendo crianças pequenas. Inicialmente, abordaremos os conceitos apresentados pelos autores sobre o tema e, na sequência, discutiremos sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs e seu encontro com a linguagem em psicanálise.

3.2.1 Infância e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: encontros e desencontros

Em obra seminal, Sherry Turkle (1995) escreveu sobre as relações em rede e a "identidade" e as múltiplas abrangências da internet com entusiasmo. Já em "*Whither Psychoanalysis in Computer Culture?*", Turkle (2004), sustentando-se no discurso psicanalítico e na cultura digital e interações cotidianas, entende ser necessário aprofundar os estudos das relações com os "*computational objects*", a experiência e a linguagem humana e das relações com os outros a partir dessa teoria, percebendo que as tecnologias digitais não são apenas "*just tools*", ou seja, "apenas ferramentas", como dito também por Sayad (2021), mas objetos evocativos, fazem ver a nós mesmos e a nosso mundo de maneira diferente." (TURKLE, 2004, p. 18).

Turkle (2004) faz referência aos objetos de transição apresentados por Winnicott (1971) sugerindo que bonecas, gatos, cachorros, robôs e outros objetos relacionais são sustentados pelas tecnologias digitais e apresentados às crianças de nossos tempos. Infere, à época, que os computadores substituem os objetos de transição das crianças.

A autora, já em 2011, apresentou ao debate a constatação do estar "sozinhos juntos" e o quanto o ser humano deixa-se encantar pela máquina, ainda que com suas limitações e relação fácil e rudimentar, como os robôs, os brinquedos-robôs e sem nenhum vínculo. Em suma, chama a atenção para a construção das relações de socialização tanto para adultos quanto para crianças que afetam também os familiares. Faz referência aos efeitos "colaterais" das relações estabelecidas *on-line* que podem ser devastadoras. Para ilustrar, cita a disponibilidade ininterrupta do sujeito e sempre ao alcance do outro. Em síntese, as palavras de Turkle (2011)

permitem perceber o que podemos chamar de o mito da eterna presença, haja vista que se pego o *smartphone* e posso chamar o outro, não existirá falta, porém, recomendaque não há completude nas relações.

Retornando às concepções de Turkle (2004), entende-se que, no contexto atual, os celulares vêm se posicionando como objetos transicionais, lembrando Winnicott (1971, p. 11) ao sugerir “as outras coisas importantes” na observação desses objetos:

Figura 5 - Os objetos transicionais em Winnicott (1971)



Fonte: A autora, com base em Winnicott.

Encontramos, em Dolto (2005), ressonâncias com o trabalho de Turkle (2004, 2011), tendo em conta seus apontamentos sobre o uso de brinquedos eletrônicos que levam as crianças ao isolamento, ao estar só diante de um aparelho sem possibilidade de estabelecer relações e trocas lúdicas e companheiras com o outro e seus brinquedos. Por conseguinte, Baptista e Jerusalinsky (2017), ao tratar dos “sujeitos nas relações virtuais”, apresentam-nos suas preocupações com as “intoxicações eletrônicas”, as transformações discursivas e subjetivas, a exaustão e os excessos, as representações que afetam o sujeito perante o mundo digital, produzindo uma descontinuidade “nos modos de estabelecer o laço social” (JERUSALINSKY, 2017, p. 15). Entre outras questões, cita os limites da dualidade entre público e privado, trabalho e lazer, realidade e ficção. Afirma que “mudam os modos ideais de viver, e os sintomas” (JERUSALINSKY, 2017, p. 16 -17), como também os modos de se relacionar.

Por outro lado, no estudo de Ornellas, L. e Ornellas, M. (2020, p. 40), encontramos reflexão e análise sobre o uso das tecnologias digitais na Educação Infantil no contexto da Pandemia. Consideram que houve aposta em “repensar as práticas educativas” escutando a “subjetivação como motor primevo do ato educativo.”

Diante disso, o que os docentes podem fazer com essa constatação quando os bebês e crianças bem pequenas estão inseridos no campo educativo? Dito de outro modo, como os sujeitos que ocupam a função de cuidar, educar e brincar estão percebendo essa experiência?

Com essas questões procuramos compreender o **Trabalho Docente** com a criança pequena e as questões que brotaram dele diante da situação social crítica de pandemia, em destaque para **subjetivação, cuidado e emancipação**, dada “a função de quem ensina” (LACAN, 1953/1988, p. 239).

3.3 Infância, tecnologia digital e o trabalho docente com a criança de 0 a 3 anos

Tratar do trabalho docente a partir deste tema nos remete a diversas questões que envolvem a docência com crianças, especialmente, em primeiríssima infância, entendida por alguns autores como uma função constituída pelo cuidar, educar e brincar, ou seja, em que “outras dependem”, “e é nela que melhor se inscreve o valor da experiência” (LACAN, 1953/1988, p. 241).

3.3.1 Infância, tecnologia digital e docência

Retornamos aos pensadores que produziram suas obras a partir dos acontecimentos do século XX para trazer à reflexão o tema da docência apoiada no uso das tecnologias digitais para cuidar, educar e brincar com crianças de 0 a 3 anos em 2020-2021.

Trata-se, nesta seção, dos elementos que fizeram borda no trabalho docente com bebês e crianças bem pequenas, retomam-se ideias de autores centenários para pensar a experiência educativa de professores, crianças e suas famílias na situação crítica da pandemia da COVID-19, levando todos os sujeitos implicados nesse processo às questões já apontadas por Hannah Arendt no século XX: O que podemos aprender com a crise que aflige a humanidade? Que trajetórias serão possíveis diante da necessidade do isolamento físico recomendado pela Organização das Nações Unidas - ONU (2020)?

Para além destas questões, outras permearam o imaginário de todos os humanos convocados, em contexto mundial, a se isolarem fisicamente uns dos outros. Diante da dúvida que assola nossa época fomos tomados, especialmente os adultos, por afetos de mal-estar que resultaram em questionamentos sobre como cuidar - educar -brincar diante da situação social crítica mundial. A questão desdobra-se em outras: como introduzir os bebês e as crianças bem pequenas no mundo social propiciado há bem pouco tempo pelo contexto educativo da primeiríssima infância?

Sabe-se que, na atualidade, no Brasil e em alguns países “pela educação” (ARENDDT, 1961, p. 8), famílias cumprem o papel de cuidar - educar - brincar, introduzindo a criança pequena no campo social via instituição escolar, e no contexto pandêmico, com apoio das tecnologias digitais mediando as relações e possibilitando o encontro e o “desencontro” (LAJONQUIÈRE, 2010) entre adultos e crianças, com profundas inquietações por parte dos adultos.

Autores como Levin (2007) e Dornelles (2005) abordam o conceito de Infância Virtual e *cyber*-infância como “os efeitos dos fenômenos intelectuais e culturais que afetam as infâncias atuais. [...] Pensar a infância naquilo que ela nos incita, nos perturba, nos marca, nos atormenta, nos cativa”. (DORNELLES, 2005, p. 79). De outro modo, inspirados em Lajonquière (2016b, p. 83), “[...] cabe nos interrogar qual lugar o mundo adulto reserva hoje nos seus sonhos a esses seres pequenos que chamamos crianças”, será possível atualizar o interrogante: em que lugar o adulto tem colocado as crianças que se apropriam, agem e fazem uso da tecnologia?

Belloni e Gomes (2008) ressaltam que os adultos, ao lidarem com a nova geração, devem estar abertos a uma concepção de infância não professada na inocência e bondade, predominantes na Idade Média. De outro modo, e com meridiana clareza, Lajonquière (2016a, p. 82) aponta que “o sentimento de infância não deve ser confundido nem com o amor, nem com a simpatia dos adultos.”

Em suma, considero que o recurso à psicanálise permite sustentar que as próprias práticas de produção de subjetividade engendram também 'o outro' do sujeito, ou seja, o real, capaz de alterar não apenas a subjetividade, como também o laço social - a vida entre os homens. (LAJONQUIERE, 2006, p. 4).

Assim, acrescenta-se que no campo educativo os aspectos objetivos (conhecimento) presentes nos processos educativos e socioculturais supõem aspectos subjetivos marcados pela incidência do inconsciente. (DINIZ, 2006, p. 2). Nesse sentido, também Torezan e Aguiar (2011, p. 552) afirmam que a subjetividade envolve os aspectos consciente e inconsciente, seu sujeito é desejante e movido pela falta. “Esse sujeito se constitui por sua inserção em uma ordem simbólica que o antecede, atravessado pela linguagem, tomado pelo desejo de um Outro e mediado por um terceiro”. Para Freud (1996 [1908/1989]), a criança é sujeito desejante e deseja ser grande como o adulto, e para tanto as brincadeiras e os jogos são expressos pelo desejo da criança em reproduzir o que conhece da vida dos adultos revelado, especialmente, nas relações de fantasia. Porém, tanto a criança como o adulto ainda ocupam posições diferenciadas com desencontros também no campo educativo.

Rinaudo (2002), ao tratar das relações dos professores e dos alunos com a tecnologia, destaca o elemento angústia produzido como um sentimento de mal-estar por parte dos educadores. Belloni (2001, 2006, 2009, 2010), Belloni e Gomes (2008), no campo da sociologia, concluiu que adultos (pais e professores) têm dificuldades de estabelecer relações com as crianças inseridas no mundo digital causando conflitos de gerações conscientes e inconscientes. Pensamos que as tecnologias digitais apenas reforçam, entre educadores e alunos, a impossibilidade do seu ofício (FREUD, 1923/1996) de educar. Retornamos a Lacan (1953/1988, p. 241) para dizer que a função de quem ensina se inscreve no valor da experiência e “Se a negligenciamos, oblitera-se o sentido de uma ação que só extrai seus efeitos do sentido, e as regras técnicas, ao se reduzirem a receitas, suprimem da experiência qualquer alcance de conhecimento e mesmo qualquer critério de realidade”.

3.3.2 Infância e tecnologia digital: novas configurações nos modos de brincar e repercussões na função docente

Em trabalho docente com crianças de 0 a 3 anos por mais de 20 anos, tenho percebido um movimento de mudanças nas formas de brincar e escolha do brinquedo, como se configurou no período da pandemia. Os mordedores, bonecos e bonecas oferecidos pelos adultos à criança intencionando oferecer aprendizagem lúdica, dialógica e relacional foram trocados por celulares, *tablets* e computadores.

Jerusalinky (2017, p. 44) observa que desde cedo os bebês e as crianças bem pequenas são colocados no mundo digital, desde a ecografia digital, os estímulos sonoros e outros. Entende-se que, ao chegar ao campo educativo, já estão submersos no mundo digital, eletrônico e virtual.

Creemos que, na função docente com bebês e crianças bem pequenas, o cuidar-educar e brincar são sustentados pelas tecnologias digitais e estão em jogo, como já foi dito por Freud, também os impossíveis do ato de educar, bem como as “relações” com o outro que envolvem subjetividade e mal-estar dos sujeitos. Como expresso por Freud (1996 [1927-1931]) em “O Mal-Estar na Civilização”, com destaque para o sofrimento que afeta os humanos:

O sofrimento nos ameaça a partir de três direções: de nosso próprio corpo, condenado à decadência e à dissolução, e que nem mesmo pode dispensar o sofrimento e a ansiedade como sinais de advertência; do mundo externo, que pode voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas; e, finalmente, de nossos relacionamentos com os outros homens. (FREUD, [1927-1931]/1996, p. 49).

A partir da análise freudiana e seu posicionamento na docência com bebês e crianças bem pequenas, o professor se vê diante de uma pandemia e novas configurações em seu trabalho, pressionado por políticas governamentais que os obrigam a se manterem na docência por meio das tecnologias digitais. Para além disso, há seu dever na prática cotidiana com as crianças e os inúmeros “pontos de semelhança entre a função parental e a função dos educadores, na medida em que se supõe que o educador está, na ausência dos pais, cuidando de seus bebês. Essas semelhanças tendem, assim, a ocultar as diferenças que existem entre a função de acolhimento e a função parental” (MARIOTTO, 2009, p. 136), porém, no contexto pandêmico, está junto aos pais em docência, cuidando, educando e brincando. Nesse sentido, é possível reconhecer na função docente que cuidar-educar-brincar nos espaços das tecnologias digitais é uma ação que impacta o aparelho psíquico (DEJOURS, 1995).

3.3.3 Cuidar, Educar e Brincar

Nesta seção, temos por objetivo discorrer sobre as funções de cuidar, educar e brincar, considerando o Ambiente Virtual de Aprendizagem como espaço das relações. Para tanto, apresentam-se os conceitos de cuidar, educar e brincar nas políticas e legislações sobre a Educação Infantil. Em sequência, apresentamos recortes de autores que se dedicaram a pesquisar a partir do aporte teórico da psicanálise e da educação.

3.3.4 Cuidar, educar e brincar: a docência com bebês e crianças bem pequenas

A tríade cuidar, educar e brincar está presente no campo da Educação Infantil desde as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), propondo ao educador que enfatize as interações e as brincadeiras tendo o cuidado como indissociável do processo educativo (BRASIL, 2009, p. 19) na docência com bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos) e permitindo “compartilhar e complementar a educação e o cuidado das crianças com as famílias” (BRASIL, 2009).

Portanto, a trajetória construída para esse caminho perpassa pela história da concepção de Criança, Infância, Educação, Educação Infantil e Creche (ARIÈS, 1981; BRASIL, 1988, 1996, 2009, 2012, 2016, 2019; JOSIOWICZ, 2020).

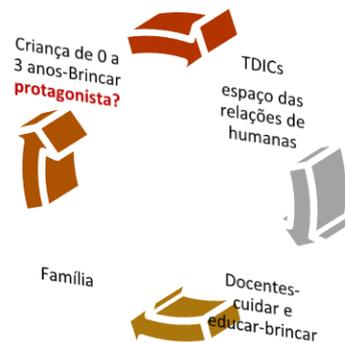
Ao abordar os temas cuidar, educar e brincar apoiamo-nos em autores que desenvolveram pesquisas a partir da psicanálise em contexto educativo. Os trabalhos de Becker, Bernardie e Martins (2013); Fonseca (2018); Guerrero e Deyra (2019); Oliveira, Donelli e

Charczuk (2020); e Oliveira e Viviani (2019) trazem os conceitos de cuidar, educar e brincar no campo educativo.

Coloca-se em evidência o trabalho de Fonseca (2018) com a discussão sobre a construção do laço educador-bebê tecido no ato de “Educar, Cuidar e Brincar” (FONSECA,2018, p.1556), ressaltando que ocorra “como única ação no trabalho educativo” (FONSECA,2018, p.1555). Nessa perspectiva, vislumbram-se aproximações possíveis com a questão da tese.

As funções educativas de cuidar, educar e brincar com crianças da primeiríssima infância, submetidas às tecnologias digitais diante da situação social crítica da pandemia, trazem ressonâncias e efeitos nos modos de brincar e se relacionar, com possíveis entraves nas relações dos sujeitos e produção de mal-estar docente na constituição do laço social. Conforme figura a seguir:

Figura 6 - Relações dos sujeitos ao cuidar, educar e brincar nos espaços virtuais das TDICs



Fonte: Desenvolvido pela autora.

Nesse sentido, apresenta-se a visão do cuidar, educar e brincar com bebês e crianças bem pequenas a partir de conceitos apresentados pelos autores que se norteiam pela teoria que nos sustenta.

Quadro 11 - Cuidar e educar em pesquisas orientadas pela psicanálise e educação

Autor(es)/Ano	Título	Conceito
Oliveira, Donelli e Charczuk (2020)	Cuidar e educar: o sujeito em constituição e o papel do educador	Sustento de práticas subjetivantes
Becker, Bernardi, Martins (2013)	Práticas e crenças de educadoras de berçário sobre cuidado	<i> Holding – segurar e sustentar Haldling –manipulação Object - presenting– apresentar objetos Estimulação geral</i>
Oliveira e Viviani (2019)	Entre a fralda e a lousa: A questão das identidades docentes em berçários	Discurso binário em que cuidar envolve práticas do passado e educar novo papel profissional

Fonseca (2018)	O Laço Educador-Bebê se Tece no Enodamento entre Cuidar, Educar e Brincar	“uma única ação no trabalho educativo”
----------------	---	--

Fonte: A autora, com base no *Scielo*, *Scopus* e *Redalyc*

Nota-se que a produção acadêmica no campo educativo da Primeira Infância, no Brasil, se deu a partir das Políticas Públicas para a Educação Infantil e que a visão do educar, cuidar - brincar permeia demandas que envolvem a docência, a criança e a família.

Os documentos que orientam as políticas educacionais no Brasil para bebês e crianças bem pequenas baseiam-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (2010), considerando a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

As produções, em geral, nos apresentam os bebês e as crianças bem pequenas como sujeitos em constituição diante de ações apresentadas como práticas educativas, concebidas por Oliveira, Donelli e Charczuk (2020); como subjetivantes e entendidas por Becker, Bernardi, Martins (2013); como ações sustentadoras do *Holding*, o *Haldling* e *Object – presenting* (WINNICOTT, 2001) e estimulação geral. Já Oliveira e Viviani (2019) nos falam de um discurso binário no qual o cuidar traz práticas do passado e o educar como um novo papel profissional. Desse modo, acrescentam-se trabalhos de autores que discorrem sobre o Educar.

3.3.5 *Educar na concepção de autores da psicanálise e educação*

Para Freud e Lacan, o educar está no campo da impossibilidade, pois como Freud (1925, p. 1) proferiu, há três profissões impossíveis: educar, curar e governar, porém ele reconhece o valor social do ato de educar no contexto educativo. Em 1933, discorre sobre o superego como “representante de todas as restrições morais” com forte influência nos sujeitos “autorizados” a “educar as crianças” (FREUD, 1933, p. 3), sendo exigentes e até severos.

Entende-se que incidem sobre a educação das crianças os restos do passado da infância de pais e educadores, baseados em valores que são repassados de “geração em geração”, o que é considerado por Freud (1925/1996, p. 46) como um dado para “compreensão do comportamento social da humanidade”. A expressão freudiana nos ajuda a compreender a posição em que os adultos colocam as crianças quando opinam e apresentam sua percepção sobre o uso das tecnologias digitais no contexto educativo (CHAUDRON, 2015 *et al.*; DONG; CAO; LI, 2020; TOLFO, 2019), especialmente, em período pré-pandêmico, como constatado no trabalho de Tolfo (2019) no qual a autora afirma que os pais defendem o uso das tecnologias

digitais por crianças visando um “trampolim” para o futuro. Em destaque, os valores dos pais incidindo sobre o social.

Lacan (2005), ao tratar do educar parafraseando Freud, diz que governar, analisar e educar estão dentre esses impossíveis. Preconiza que as pessoas autorizadas a educar não têm ideia do que seja, pois não sabem “muito bem o que querem fazer quando educam. Tentam, assim mesmo, ter uma pequena ideia, mas raramente refletem sobre ela” e quando postos nessa posição se inquietam e passam pela angústia (LACAN, 2005, p. 58) ao pensar sobre.

Lajonquière (2004, p. 4), ao tratar do termo **Educar**, pontua que “Educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem ao pequeno sujeito usufruir um lugar no campo da palavra e da linguagem a partir do qual seja possível se lançar às empresas impossíveis do desejo”.

Oliveira, Donelli e Charczuk (2020, p. 1), ao versarem sobre o cuidar e educar a partir da percepção de educadoras de creche, consideram que os discursos científicos atravessam as concepções e atitudes dos participantes, sendo necessário “afinar a relação entre cuidar e educar para se sustentar uma prática subjetivante no espaço escolar infantil”.

Sommerhalde e Alves (2012, p. 241) ressaltam que **educar** dá a entender “o trabalho com e entre pessoas” diante do ato interativo e relacional (PEREIRA, 2012) e envolve desejo, interesses, identificações das figuras parentais (FREUD, 1921/1996) transferidos a outras pessoas, em que um tem necessidade do outro, ou seja, o laço social. Para Mariotto (2009, p.129), há uma junção dos atos de cuidar, educar e prevenir como função na subjetivação de bebês no campo da creche.

Por outro lado, Dolto (2018, p. 6) nos alertou que **educar** perpassa também por possibilitar a autonomia da criança. Winnicott (2001) propôs que nas práticas do cuidar estão o *holding*, que é o ato de segurar e sustentar o bebê, o *halding*, ou seja, o ato de manipular o *object-presenting* – apresentar objetos. Estão entre as práticas do cuidar: tornar seguro, proteger, firmar, conter, tranquilizar, conservar e apoiar (WINNICOTT, 1990, 1999, 2001).

3.3.6 O cuidar

Trazemos para a tese a visão de Dunker (2020, p. 57) sobre o cuidar e o educar da criança pequena.

Quando a criança é muito pequena ela precisa ser cuidada, para então, a partir de certo momento, passar a ser educada. O cuidado pertence ao familiar, às relações viscerais e privadas, que nos fazem amar a quem nos protege do desamparo. A educação começa com a saída da família, a entrada no espaço e nas regras do universo público, que nos fazem respeitar a lei e a nos reconhecer como sujeitos separado do Outro. Mas esta separação não é feita de fronteiras, pois entre o cuidar e o educar existem

litorais como o lúdico, o estético, nos quais criamos zonas de intimidade. São lugares de indeterminação, pois nelas se compartilham não saberes e riscos.

Destaca-se, na posição de Dunker, o cuidado na família (privada) e a passagem para as relações públicas, e o entendimento de cuidar e educar indeterminados em que se compartilham não saberes e riscos. Desse modo, entende-se que nesse encontro há riscos entre os sujeitos que compõem a rede relacional, assim, o que se tem são as incertezas diante das funções.

O termo cuidar, no contexto educativo com as crianças pequenas, vai além das questões fisiológicas e envolve a máxima winnicottiana: “a tranquilidade de sentir que a imagem materna está ali, que a mãe pode vê-la e se encontra em *rapport* com ela.” (WINNICOTT, 1971a, p. 113), ou seja, sentir-se cuidado diante do acolhimento dado pela mãe ou pelo adulto que ocupe a função.

Figueiredo (2012), ao tratar do cuidar, aponta a presença reservada como um cuidado silencioso, em que se presta atenção e responde-se quando houver pertinência. Já na presença implicada há compromisso e há execução, “fazem-se coisas”. Conceitos importantes para pensarmos a presença e a ausência nas relações do cuidar, educar e brincar tendo as TDICs como espaços virtuais.

Portanto, no campo educativo com bebês e crianças bem pequenas, cuidar -educar-brincar fazem junção e, para tanto, é necessário haver qualidade na relação, com acolhimento, afeto e vínculo. Um espaço em que possam viver sua individualidade (WINNICOTT, 1997).

3.3.7 Infância, criança, tecnologia: o brincar em conexão

Nesta seção trata-se do brincar compreendendo suas dimensões socioculturais e o papel subjetivante no ato do “brincar” para nos ajudar a compreender sua função no campo educativo de 0 a 3 anos, reconhecendo que “tudo é linguagem” (DOLTO, 2018, p. 10) e que a linguagem é múltipla quando tratamos de infância e criança. Portanto, em uma tese que se propõe a entender as relações da criança com o Outro, o brincar não poderia deixar de ser analisado.

No campo educativo com bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos), as interações e brincadeiras (BRASIL, 2010) são cruciais para o trabalho com elas. Compreende-se que, por meio delas, a criança se socializa e expõe seus sentimentos, emoções, valores etc.

Nesse propósito, algo próprio da linguagem da criança pequena comparece no ato educativo como as linguagens: simbólica, imaginária, lúdica e a representação que envolve situações educativas e acesso a recursos diversos. Nesta tese, compreende-se as tecnologias digitais como mais um recurso possível que possibilitou a interação direta entre as crianças e

seus cuidadores dando acesso aos sujeitos submetidos à linguagem social e à história contemporânea, com possibilidades de expressar-se por novas linguagens, uma vez que:

Se o corpo da criança hoje não pode mais se expressar da mesma forma que outrora – ele está muito mais cercado e prisioneiro -, em contrapartida, o espírito pode libertar-se e construir mundos, brincando com um computador. A telemática não está a serviço das crianças? (DOLTO, [1908-1988] / 2005, p. 6).

A observação de Dolto nos faz pensar em outras possibilidades para sustentar nossas ideias na compreensão de que ao adentrar nesse campo de pesquisa com essa interrogação passamos a ter uma responsabilidade com todos os sujeitos envolvidos na tríade educativa com a pequena criança, ainda mais em tempos pandêmicos; nossa entrada também se sustenta nessa interrogação sem intenção de quaisquer julgamentos.

Retornamos aos resultados das pesquisas desenvolvidas por Dong; Cao e Li (2020); Misirli e Ergulec (2021); e Tolfo (2019), quando analisam as crenças e percepções dos pais sobre o uso das TICs por crianças pequenas no período de pandemia, considerando a falta de controle dos pais para com as crianças, justificada pelos autores ao considerarem a cultura dos países dos quais os participantes são oriundos, e ponderam que a cultura do país possa interferir na relação parental criança-adulto. Trataremos dessa questão adiante quando analisarmos os dados da pesquisa de campo, fundamentalmente, a partir da ideia da “criança trifásica” teorizada por Lajonquière (2010, 2014, 2015, 2021) como operadora do discurso que articula a vida adulta com as crianças (LAJONQUIÈRE, 2021).

No processo do brincar, a criança revela-se subjetivamente e vai ao encontro do Outro, já que o campo do Outro é o campo da cultura em seu tempo histórico na infância. Portanto, temos, na história social e cultural das crianças na atualidade, as tecnologias digitais presentes em contexto social e educativo. Freud (1920/1996) observou que ao brincar há o ato de repetição, analisando-o como um jogo de “desaparecimento e reparação” dos objetos. Destaca-se que esse movimento de presença e ausência na “brincadeira completa” [...] “via-se apenas o primeiro ato, que era repetido incansavelmente como um jogo em si, embora sem dúvida, o prazer maior estivesse no segundo ato” (FREUD, 1920/1996, p. 26).

Acrescenta-se que ao brincar a criança é carregada de emoções, “criação poética” e sabe distingui-la da realidade. Seus objetos e situações imaginadas são visíveis e reais. E completa dizendo que o “brincar da criança é determinado por desejos: de fato, por um único desejo - que auxilia o seu desenvolvimento -, o desejo de ser grande e adulto” (FREUD, [1906-1908] /1996, p.79) portanto, joga. Ao longo de seu crescimento abdica dos objetos reais e fantasia. “Constrói castelos no ar, cria o que chamamos de devaneios.” (FREUD, [1906-1908] /1996, p. 79).

Portanto, para Freud a criança deseja ser grande como o adulto, logo, as brincadeiras e jogos são expressos pelo desejo da criança de reproduzir o que conhece da vida dos adultos revelado nas relações de fantasia.

A constatação freudiana deu-se a partir da observação de uma criança de 1 ano e meio, considerada “obediente conscientemente”, que não chorava na ausência de sua mãe apesar da grande ligação e cuidados que a mãe lhe dedicava. Porém, tinha como hábito apanhar objetos e jogá-los para longe emitindo constantemente e sonoramente “o-o-o-o”, demonstrando interesse e satisfação (FREUD, 1920, p. 26). Freud concluiu que, para o garotinho, os brinquedos eram utilizados apenas para “brincar de ir embora com eles”. Teoria reforçada na observação:

O menino tinha um carretel de madeira com um pedaço de cordão amarrado em volta dele. Nunca lhe ocorrera puxá-lo pelo chão atrás de si, por exemplo, e brincar com o carretel como se fosse um carro. O que ele fazia era segurar o carretel pelo cordão e com muita perícia arremessá-lo por sobre a borda de sua caminha encortinada, de maneira que aquele desaparecia por entre as cortinas, ao mesmo tempo que o menino proferia seu expressivo ‘o-o-ó’. Puxava então o carretel para fora da cama novamente, por meio do cordão, e saudava o seu reaparecimento com um alegre “da” (“ali”). Essa, então, era a brincadeira completa: desaparecimento e retorno. (FREUD, 1920, p. 26).

Nota-se, então, que com o uso do brinquedo suportava-se a ausência da mãe, com o jogo a criança dava início à entrada na cultura por meio da renúncia à sua satisfação. Destacam-se, nesse processo, a repetição e a fantasia propiciadas pela brincadeira. Em acréscimo à análise freudiana, Lacan (1953-1954/1998, p. 320) diz que “o momento em que o desejo se humaniza é também aquele em que a criança nasce para a linguagem”. Lacan nos ajuda a compreender as relações entre o brincar e a linguagem, quando a criança se põe em palavras fazendo laço com o Outro. No entanto, mais adiante, Lacan (2005, p. 35) nos diz que, no desaparecimento do brinquedo, “Essa repetição primitiva, essa escansão temporal, faz com que a identidade do objeto seja mantida na presença e na ausência, dando a exata significação do símbolo”.

Winnicott (2001) é lembrado pelas importantes contribuições sobre o ato do brincar como processo subjetivante do sujeito criança que se refletirá por toda a vida. Inclusive sua visão de que o adulto também pode ser analisado ao brincar, e a importância dos “fenômenos transicionais”, e de sua forte convicção de que “Brincar é fazer”, condutor dos relacionamentos grupais, forma de se comunicar consigo e com os outros.

Para Mariotto (2009, p. 142), o brincar subjetiva a criança e “se não há brincar, um sujeito se cala”; em complemento, Pesaro *et al.* (2018, p.14) sugerem que ao brincar há constituição do laço emocional, e é preciso que pais e filhos compartilhem esses momentos.

As mudanças no brincar e o uso dos brinquedos são entendidos por Almeida e Costa (2016) e Souza (2021) quando tratam do brincar na clínica psicanalítica e que se aproximam de

nossa tese entendendo que as tecnologias digitais adentram o cotidiano infantil fazendo “função simbólica estruturante e de desenvolvimento saudável para o sujeito” (ALMEIDA; COSTA, 2016, p. 160) e mostram-nos que o essencial é o brincar e “um suporte estruturante da cadeia significativa” (SOUZA, 2021, p. 99).

Finalizando a seção, esclareceremos, ao leitor, os caminhos construídos para entrar no campo de pesquisa inspirados em escritos de Lajonquière: “cabe-nos interrogar qual lugar o mundo adulto reserva hoje nos seus sonhos a esses seres pequenos que chamamos crianças” (LAJONQUIÈRE, 2016b, p. 83). Inspiramo-nos nas ideias do autor e na nossa percepção a partir dos resultados encontrados nos trabalhos dos pesquisadores que se dedicaram a estudar o tema infância e tecnologia. Partimos do cenário mundial da situação social crítica da pandemia da Covid-19, 2020-2021, que resultou na transição da escola presencial para os ambientes virtuais, e na massiva inserção de crianças tão pequenas ao uso de tecnologias digitais e nos perguntamos: que lugar foi dado pelos adultos às pequenas crianças ao exercerem suas ações e funções ao educar, ao cuidar e ao brincar no campo educativo?

3.4 Compreendendo as tecnologias digitais da comunicação e da informação e os ambientes virtuais de aprendizagem

“O pensamento de Freud é o mais perpetuamente aberto à revisão. É um erro reduzi-lo a palavras gastas. Nele, cada noção possui vida própria. É o que se chama precisamente a dialética. Algumas dessas noções foram, num dado momento, indispensáveis a Freud, porque respondiam a uma questão que ele havia formulado, antes, em outros termos. Só se aprende, pois, o valor delas, ressituando-as no seu contexto.” (LACAN, 1953/1954, p. 9).

Inicia-se este capítulo com a epígrafe acima, além de trazer o título de um artigo de Alexandre Sayad, jornalista, educador, diretor da *ZeitGeist* -Education, Culture and Media e presidente da aliança mundial da Unesco para educação midiática (*UNESCO MIL Alliance*), publicado no *blog* Olhar Pedagógico, na Revista Educação, em fevereiro de 2021: “Tecnologia digital não é ferramenta, mas linguagem”, com o subtítulo “Num mundo de conexões, a educação formal ainda precisa compreender as relações”. (SAYAD, 2021). Sayad, inspirado por Levy, diz que “A educação formal e seus currículos necessitam superar a visão ‘instrumentalista’ sobre a tecnologia.” (SAYAD, 2021).

A partir da ideia de que tecnologia não é ferramenta, e considerando as relações como fator primordial, Imbert (2003, p. 91) traz a importância das relações, do “face a face os corpos” e o imaginário como imagem de si e do outro, mediados pelo simbólico.

A epígrafe leva-nos a retomar o pensamento freud-laciano para discutir sobre as tecnologias digitais “ressituando-as” no contexto das relações dos sujeitos que diante da situação social crítica de pandemia utilizaram-nas para cuidar, educar e brincar com os bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos). Retoma-se a visão de que na tese a tecnologia digital no campo educativo possa “superar a visão instrumentalista”, compreendendo-a como espaço de encontro de relações humanas, haja vista que nos interessa o que desponta das falas, dos equívocos, dos encontros e das situações educativas que se produziram nessa rede de relações, tendo os Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVAs e os espaços digitais de comunicação como um “espaço biográfico” (ARFUCH, 2010) produtor de subjetividade a partir das linguagens humanas que os habitam. Pode-se dizer que não nos interessa a tecnologia como técnica, como objeto duro, objetos e ferramentas digitais, e sim o que se produz dela nos encontros e desencontros dos e entre os sujeitos e seus significantes. Perante a pandemia da COVID-19, de 2020-2021, vimos que “A vida segue rumos ininteligíveis até que, nos encontros e desencontros da vida” (ANDRADE, 2019, p. 76) [...] buscamos a “cura pela fala” (FREUD, 1895 [1996], p. 44).

3.4.1 A tecnologia digital da informação e comunicação e os ambientes virtuais de aprendizagem

A partir da experiência de nossa linha de pesquisa, compreende-se que não avançamos no campo educativo sem compreender o passado e nossa história inscritas nas memórias educativas. Nesse sentido, o estudo atual nos retornou à produção de dissertação na qual procuramos compreender como se constituía a subjetividade docente a partir dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Naquela época (2013), tínhamos a intencionalidade de compreender os operadores inconscientes que marcavam a presença e a ausência de professores tutores que atuavam em AVA e, também, nas salas de aula presenciais. Com a experiência da pandemia, iniciada em 2020, acompanhamos a realidade produzida no campo da sala de aula tendo o ambiente virtual como suporte de maneira concomitante. Esse cenário nos fez retornar à memória, ao passado, para compreender o que estava provocando conflito e emergindo como novo, expresso nos escritos que:

[...] passado é sempre conflituoso. A ele se referem, em concorrência, a memória e a história, porque nem sempre a história consegue acreditar na memória, e a memória desconfia de uma reconstituição que não coloque em seu centro os direitos da lembrança (direitos de vida, de justiça, de subjetividade) (SARLO, 2007, p. 9).

Neste sentido, os trabalhos de Lévy (1999, 2013, 2021) ajudam a compreender a tecnologias digitais, notadamente, por nos situar na concepção de que o “virtual é o mundo que começa com a linguagem” (2013), portanto, num mundo que se dá pela “significação”, onde estamos a “partilhar sentido” (LEVY, 1999) entendendo que “o que distingue o ser humano é a linguagem” (LEVY, 2021, p. 3).

Sustentamo-nos em Levy (2021, p. 6) ao pontuar:

A partir do momento em que há linguagem, há mentira e há manipulação. A natureza humana não se transformou, continua sendo a mesma. Assim, no fundo, essas possibilidades tecnológicas são como um espelho que nos faz refletirmos nele, e ver o melhor que há em nós... e também o pior.

Compreende-se que, apesar das proposições do autor fundamentadas em perspectivas filosóficas e sociológicas, vislumbram-se aproximações ao pensamento freudiano, especialmente, quando Freud (1921, p. 9) diz que na constituição humana há três fatores que nos causam sofrimento: a fragilidade dos nossos corpos, o poder da natureza e, por fim, “nossos relacionamentos com outros homens” e que como fuga do desprazer “a defesa mais imediata é o isolamento voluntário, o manter-se à distância das outras pessoas”. (FREUD, 1921, p. 10).

Neste período de pandemia, a civilização foi convocada a se distanciar fisicamente. Para manter as relações entre os homens, em todos os âmbitos, inclusive, no educativo, as tecnologias digitais tornaram-se espaços das relações, dos conflitos e processos de estar com o outro. Portanto, retomamos a impossibilidade das relações proposta por Freud e a constatação, em Levy, de que na natureza humana está o melhor e o pior que há em nós. Em outras palavras, é desse lugar que se propõe discutir sobre as TDICs como espaços das relações no campo educativo.

Interessa-nos o apoio dado para a comunicação e a interação entre pessoas em todo o mundo, espaços e tempos diferenciados, síncrono ou assíncrono, de modo que “assim, tempos e lugares se misturam, não há limites” (LÉVY, 1995) à comunicação, à interação e à linguagem que se desponha das relações com o outro: a palavra, a escuta, os encontros e os desencontros, os “nós”.

Amparados no retorno a Levy, Lacan e Freud, procuramos compreender as relações dos sujeitos no ato de cuidar-educar -brincar no campo educativo de 0 a 3 anos. Nesta tese, inspiramos a concepção de que “tudo é linguagem” (DOLTO, 2018, p. 10) e que “o inconsciente é, em seu fundo, estruturado, tramado, encadeado, tecido de linguagem” (LACAN, 1981, p. 135) para compreender como ocorreram as relações no campo educativo nos espaços das tecnologias digitais e Ambientes Virtuais de Aprendizagem, como “espaço biográfico”(ARFUCH, 2010)

e cenário que sustenta a rede de relações dos sujeitos que operam nas instâncias simbólicas e socioculturais com produção de subjetividades.

Lévy (2007) traz à discussão os impactos das tecnologias na interação e na corporeidade do humano, submetido ao simbolismo do virtual e do “estar juntos”, “o nós”. A linguagem, para o autor, caracteriza um tempo não real, aberto e que se apresenta em fala.

Por conseguinte, nossas ideias dizem-nos do encontro possível dos “nós” via Ambientes Virtuais de Aprendizagem e tecnologias digitais que produzem comunicação e linguagem, onde existe produção dos discursos revelados nas “fraturas dos enunciados” (KUPFER, 2010, p. 270).

Lembra-nos a máxima lacaniana que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”(LACAN,1981, p.135) e é na linguagem que se produz o sujeito produto dos discursos do Outro, tão bem-posicionado por Kupfer (2010, p. 270):

O sujeito do inconsciente resulta do funcionamento e da incidência de discursos sociais e históricos sobre a carne do ser. O conjunto de discursos sociais e históricos, tornados não anônimos porque sustentados pelos outros parentais, e organizados por referências pautadas pelo desejo, ganha na teoria lacaniana o nome de outro. Esse Outro é propriamente a estrutura da qual a criança pequena deverá extrair a argamassa e os tijolos com os quais construirá a sua subjetividade.

Então, se há “nós”, se há discurso, há elementos sociais e históricos que nos assujeitem ao outro. Portanto, no encontro possível via AVAs e apoiando-se nas tecnologias digitais produziram-se discursos sustentados pelas figuras parentais (outro) possibilitando que as pequenas crianças se subjetivassem.

De outro modo, referenciados em Lajonquiére (2004, 2006, 2018, 2021a,2021b), compreendemos que nesse encontro entre os humanos, ainda que sustentados pelo ambiente duro das tecnologias digitais, surgem os “equivocos, os mal-entendidos, ambiguidades e imprecisões”(LAJONQUIÉRE,2021,p10), tornando o encontro educativo possível “desencontrado entre o adulto e a criança” (LAJONQUIÉRE, 2002, p. 431), como observado nas pesquisas anteriormente citadas, ou seja, no discurso social e histórico se dá permissão para que “o adulto receba a criança como se fosse um “estrangeiro” (LAJONQUIÉRE, 2004, 2006).

3.4.1.1 A linguagem, o sujeito e o encontro com o outro

Tratamos da linguagem do inconsciente que se estrutura no discurso social e constitui o sujeito conforme proposto por Lacan (1953/1986). E é “Pelo fato do ser falar, a linguagem

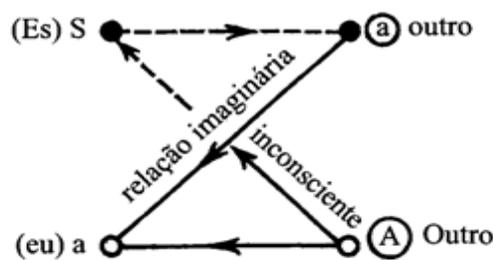
assegura uma margem para além da vida. É aquela em que esse ser investe na posição de significante o próprio corpo. O corpo é o pivô do ser” (LACAN, 1960/1998, p. 241).

Quando tratamos de linguagens nas relações da tríade professora, mãe e crianças nos espaços virtuais das tecnologias digitais, entendemos que

Toda relação a dois é sempre mais ou menos marcada pelo estilo imaginário. Para que uma relação assuma seu valor simbólico, é preciso haver a mediação de um terceiro personagem que realize, em relação ao sujeito, o elemento transcendente graças ao qual sua relação com o objeto pode ser sustentada a certa distância (LACAN, 1953/2005, p. 33).

A figura abaixo descreve basicamente esse processo da relação marcada pelo estilo imaginário que se dá pelo processo inconsciente.

Figura 7 - A relação em Lacan



Fonte: Em: Escritos Lacan – (1949 [1998])

Nessa premissa, quando tratamos da educação de 0 a 3 anos, pensa-se que o terceiro na relação opera pelas funções que cada um ocupa. Temos, nesse entremeio, as funções docentes e a materna que, por meio da TDICs como espaço virtual que, possibilitou as funções de educar, cuidar e brincar dando lugar à subjetivação dos sujeitos também pela função especular em que um e outro possa “significar e depois de simbolizar” (ANZIEU, 1989, p. 182). E como ocorreu essa experiência na pandemia de 2020-2021?

A respeito do período de pandemia e o isolamento social necessário, Kupfer (2020), em entrevista à Folha de São Paulo, em setembro de 2020, intitulada “Com escolas fechadas, maior perda é nas relações entre as crianças”, posiciona-se a respeito das relações no contexto educativo, especialmente, a estabelecida “entre as crianças”, avaliando que o fechamento das escolas compromete as relações da criança com efeitos para a vida, uma vez que é subjetivamente estruturante. Analisa que “É tão educativo quanto o que acontece na aula e o que se aprende leva para a vida: como se relacionar com o semelhante no espaço público”.

Da “experiência infantil”, considera que as angústias, as perdas e as ausências que cercearam as crianças e os adultos envolvidos no campo educativo é singular. Porém, do ponto

de vista da autora, nos interessa singularmente sua posição ao dizer que a resposta dos pais perante a experiência é o que embala a resposta da criança, ou seja, “Olham para os pais. Se estiverem bem, ficarão bem.” As palavras da autora ressoam em nosso trabalho contribuindo em nossas interpelações, especialmente, ao considerarmos a posição lacaniana de que a criança é sempre o objeto a, e que “O Sujeito é o que está por trás dos atos humanos, sendo que, às vezes, está em contradição: querer não é desejar.” (KUPFER, 2020). Assim, é o espaço que se situa a escola articulando o desejo e a lei que está no campo do impossível, levando ao mal-estar estruturante da civilização (da cultura), então, a escola, como um dos elementos da cultura, contribui para suportar o mal-estar. Assim será possível pensar que a Escola Virtual, remota, *on-line* ancorada nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem e estrutura das tecnologias digitais contribuiu como suporte para o mal-estar?

3.4.1.2 *Sujeito, linguagem, o Outro e o laço social*

Destacam-se os conceitos de Sujeito, Linguagem, o Outro, e Laço social no intuito de apresentar a tese de que há entraves nas relações dos sujeitos ao cuidar-educar-brincar crianças da primeiríssima infância quando submetidas à TDICs, trazendo ressonâncias e efeitos nos modos de brincar, relacionar-se, produzindo mal-estar docente, escapes e rupturas na constituição do laço social.

Ressonâncias, efeitos, escapes e rupturas possibilitam a emancipação e o protagonismo dos sujeitos envolvidos nessas relações de cuidar - educar - brincar no contexto educativo?

Nesse sentido, coloca-se em destaque o sujeito do qual trata esta tese, submetido à linguagem, à linguagem do inconsciente que subverte. Um sujeito que padece das influências do diálogo de sua época. De que linguagem estamos falando e à qual estamos submetidos, no contexto de uma situação social crítica de pandemia? Para alguns, da linguagem possível para se manter as relações; para outros, da linguagem que possibilita o encontro em espaços diferenciados; e, para nós, da linguagem que possibilitou o afeto, o vínculo e o encontro com sujeitos afetados pelo distanciamento social. Que sustentou infâncias, docências e estruturas familiares ainda que todos marcados pela falta, porém sustentados por desejos de cuidar, educar e brincar.

A linguagem que transcende espaços e que, ancorada nas TDICs, sustentando presença e ausência, devolve a cada sujeito o espaço social possível para a permanência do laço. Uma linguagem que “não diz exatamente o que diz, ou seja, quer dizer algo diferente do que diz”

(LIMA, 2012, p. 28), a linguagem que possibilitou a cultura circular, diríamos o encontro de linguagens, de discursos que envolvem sujeitos.

Na posição de Pessoa (2021, p. 286), “os filhotes humanos, desde seu nascimento, recebem dos adultos em seu entorno, e por um longo período, um banho de significantes que lhes deixam marcas, as quais carregam por toda a vida”. Cremos, assim, que as pequenas crianças da geração pandemia possuem outra história e terão de se haver com outros significantes e marcas no pós-pandemia, se houver.

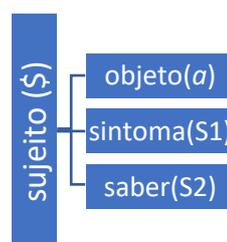
Defende-se, nesta tese, que a linguagem possível foi a linguagem das relações que afetam o sujeito enquanto humano. Ainda que com o suporte das tecnologias digitais para sustentá-las, por meio de falas portadoras de “objetivos, aspirações e fantasias” daqueles que estão incumbidos dos cuidados com a criança” (PESSOA, 2021, p. 287).

Portanto, para tratar desse sujeito partícipe no invólucro das relações tecnologizadas (RUBIM, 2007; SANTOS, 2016), produzindo uma linguagem que faz efeito, uma vez que “o sujeito é efeito da linguagem”, nos apoiamos em Lacan e outros autores para tratar desse sujeito, tendo em vista o sujeito constituído na relação com o Outro, especialmente, quando tratamos sobre a criança pequena na relação educativa com os sujeitos que exercem a função de cuidar - educar-brincar, crendo que “O Outro está lá antes do sujeito e é a própria mãe que o sustenta”(COSTA, 2007, p. 65).

3.4.1.3 O sujeito da psicanálise e as relações

Para Cabas (2009, p. 25), a produção freudiana é uma teoria crítica que trata do sujeito permanente e presente. Uma teoria que produziu um “saber sobre o sentido, o alcance, a meta e a razão do ato. Do ato enquanto humano”. Em Lacan o conceito de sujeito é ponto central e compõe a estrutura.

Figura 8 - Noção de estrutura em Lacan

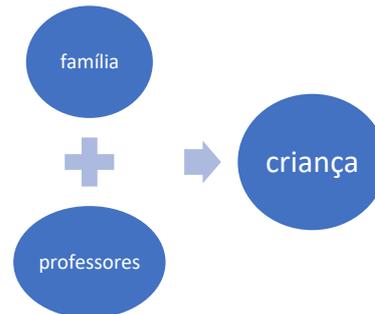


Fonte: Elaborado pela autora.

Desse modo, para Freud o objeto foi o inconsciente, para Lacan, o sujeito e, para nós, as relações tecnologizadas. Juntamo-nos à teoria freud-lacaniana para tentar apresentar a nossa,

diante da subjetividade do nosso tempo (BIRMAN, 1999) em contexto de uma situação social crítica (BROIDE, 2016) de saúde pública que impacta as relações dos sujeitos no cuidar – educar-brincar de bebês e crianças bem pequenas nos espaços das tecnologias digitais. Tendo por base nossa opção teórica, abordaremos o sujeito que está envolvido nessa relação tríade, também inconsciente:

Figura 9 - Relações dos sujeitos ao educar, cuidar e brincar



Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, o sujeito do qual tratamos é singular e é social, está no interior das relações humanas, conforme propõe Cabas (2009, p. 29): “a obra freudiana é tida como um marco, uma referência que sinaliza que a introdução do sujeito é uma dimensão *sine qua non*, absoluta, necessária, para toda e qualquer consideração sobre a natureza do ato humano.” E acrescenta que “enquanto o inconsciente é freudiano, o sujeito é lacaniano”.

Nesta tese, sustentamo-nos no conceito de sujeito lacaniano para compreender os diferentes lugares que a criança pequena ocupa na estrutura que envolve criança, TDICs, docente e família em contexto educativo diante de uma situação social crítica de pandemia, e a estruturação da criança nessa relação consciente e inconsciente frente ao desejo do grande Outro.

Figura 10 - As relações de cuidar, educar e brincar no contexto de pandemia



Fonte: Elaborado pela autora.

Referenciados na figura acima elaborada, buscamos entender como se dá esse encontro com o Outro nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem e TDICs como um “espaço biográfico” de subjetivação dos sujeitos no campo educativo com crianças de 0 a 3 anos perante a emergência da pandemia.

Por fim, apresentamos os **Caminhos e Tessituras** para a produção dos dados.

4 CAMINHOS E TESSITURAS DA PESQUISA DE CAMPO

A tese, com abordagem transdisciplinar (COUTINHO; FONTELES, 2019; FRANCO, 2007), fundamenta-se em autores da psicanálise e da educação a partir de Freud (1903, 1913, 1923, 1925, 1926, 1927/1996); Lacan (1953/1998); Winnicott (1975/2001); Dolto (1908-1988/2018, 1985-1987/2005). Em nosso país, dentre outros, Mariotto (2009); Kupfer (2010); Lajonquière (2010, 2016 a, 2016 b, 2019, 2021a, 2021b) e Jerusalinky (2017), buscando entender e lançar “luz sobre seu trabalho educador” (FREUD, 1925/1996, p. 95-96) em especial, nas situações que envolvem a subjetividade humana (SKLAR, 2010) no contexto educativo.

Nessa perspectiva, pretende-se romper com as ideias adaptativas e não emancipatórias presentes em pesquisas que têm as tecnologias digitais como tema. Portanto, sinalizamos que, para além das técnicas, interessa-nos a linguagem que sustenta e circula entre os sujeitos que a utilizam, suas “singularidades” (AGUIAR, 2006, p. 111) no contexto educativo, bem como nas funções de cuidar, educar e brincar.

De outro modo, considera-se também importante a visão da díade Infância e TDICs, referenciada na abordagem freud-lacaniana, a qual reconhece a criança como sujeito que se constitui a partir das relações que constrói e estabelece ao longo da experiência com o outro e, a partir dele, vê-se diante do grande Outro estabelecendo laço social. Assim, coloca em debate as funções educativas do cuidar, do educar e do brincar com bebês e crianças bem pequenas, estabelecendo relações nos espaços virtuais das TDICs.

Por oportuno, ressalta-se o trabalho de Franco (2007), em Portugal, sob a perspectiva da psicanálise e da educação, que aborda como objeto e cenário de estudo a “Intervenção Precoce” e o cuidado dos sujeitos envolvendo crianças de 0 a 3 anos e suas famílias, implicado na abordagem transdisciplinar (FRANCO, 2007). O Termo é utilizado para nomear o trabalho transdisciplinar de intervenção com crianças de 0 a 3 anos e suas famílias avaliadas preventivamente em situações de risco para o desenvolvimento global, em Portugal (FRANCO, 2007).

Os escritos do autor citado têm similitude com o Programa de Educação Precoce da Rede de Ensino Pública do Distrito Federal, ao reiterar que o que mais importa são os cuidados com os sujeitos em sua singularidade, situação social (CARNEIRO; COUTINHO, 2014, p. 2) e não suas deficiências ou eficiências numa visão global do desenvolvimento e dos aspectos inconscientes da relação educativa (FRANCO; ALBUQUERQUE, 2010, p. 175).

Nesse viés, acrescenta-se que a opção de pesquisa empírica com enfoque qualitativo justifica-se pelo importante papel conferido à interpretação (GIL, 2010, p. 177), possibilitando o estudo de caso exploratório e etnográfico definido por Godoy (1995) como compreensão do fenômeno que envolve seres humanos e suas relações em diferentes ambientes. O estudo de caso etnográfico enfatiza a cultura de grupos e organizações (GIL, 2009, p. 50), e pode ser classificado como sociológico por estudar as relações dos sujeitos em instituições sociais como família e escola (GIL, 2009, p. 51), como também de casos múltiplos nesta tese, pois abordou mais de um caso para investigar o “fenômeno”.

4.1 O estudo de caso

O uso da estratégia de estudo de caso (YIN, 2005) em pesquisas orientadas pela psicanálise e pela educação (ANTÔNIO, 2015; CARNEIRO, 2018; CARNEIRO; COUTINHO, 2014; FERREIRA DE SOUSA; MELO DIAS, 2014) apontam como objetos de análise casos envolvendo crianças e adolescentes a partir de fenômenos que despontam em instituições educativas, com diferentes temáticas. Para Yin (2005, p. 32), “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.”

Desse modo, avaliamos que, para pesquisar o fenômeno do uso das TDICs em contexto educativo como espaço virtual utilizado nas funções de cuidar, educar e brincar de/com bebês e crianças bem pequenas em contexto da situação social crítica decorrente da pandemia, a opção de investigação como estudo de caso etnográfico foi apropriada.

O estudo de caso, na psicanálise, inscreve-se na singularidade. Com essa premissa, ao apresentar o caso, “novos elementos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17) emergem no processo de pesquisa e interpretação do contexto, diante da variedade de informações coletadas nos diferentes momentos. Apesar da singularidade do caso, um ou outro leitor pode identificar-se com os “dados encontrados”.

Desse modo, o estudo de caso etnográfico utilizou-se de um “estilo de linguagem” diferenciado para apresentar um relatório de tese em que perspectivas, dimensões, complexidade e inter-relações entre os sujeitos sejam consideradas na tentativa de compreender e descrever o processo (ANDRÉ, 1995, p. 51-52).

4.1.1 *Estudo de caso: procedimentos e instrumentos*

Definido o estudo de caso do tipo etnográfico, desenvolveu-se o planejamento para o campo, com início em março de 2020 e um período de observações e construção de dados referente a julho de 2020 a janeiro de 2021 com leitura, análise de dados, sistematização dos resultados e relatório final da pesquisa.

Ressalta-se que o campo de pesquisa, devido à situação pandêmica, foi conduzido com o suporte da internet. Entende-se, conforme Kozinets (2014), que o campo social *on-line* nos ofertou uma experiência diferenciada do “face a face” com os sujeitos pesquisados. Assim, a *Netnografia* configurou-se a estratégia possível, ou seja, “uma forma especializada de etnografia adaptada às contingências específicas dos mundos sociais de hoje mediados por computadores” (KOZINETTS, 2014, p. 9-10).

Nesse sentido, a cultura digital, com adaptação das estratégias e dos recursos metodológicos da pesquisa, foi determinante inclusive para que os sujeitos pudessem participar, falar e ser escutados desde a submissão do material para o Comitê de Ética, com emenda para assinatura dos Termos de Consentimento Livres e Esclarecidos (TCLEs) no meio digital até a propositura de um jogo digital para que as crianças pudessem se expressar.

Nesse contexto, adotou-se como técnicas de construção dos dados a observação participante das ações e as conversações. Ao final realizaram-se entrevistas com pais, docentes e crianças. O intuito dessa ação era verificar como cada sujeito-participante interpretava o fenômeno, sempre cuidando para que a partir de um roteiro semiestruturado os sujeitos pudessem se expressar livremente sobre o tema, tendo em vista que do “[...] lugar do não saber que se façam as perguntas” (REMOR, L.; REMOR, C., 2012, p. 966). Foram acrescentados vídeos e áudios gravados pelos pais e encaminhados para as professoras pelo *WhatsApp*; gravação das aulas via *Google Meet* e entrevistas analisadas, reconhecendo as cenas e pequenas vinhetas das crianças como primordiais para analisar as relações estabelecidas tanto com as TDICs quanto com pais e professores envolvidos nas funções de cuidar -educar-brincar. A pesquisadora participou dos grupos de *WhatsApp* das turmas A e B com permissão dos pais e professoras.

Após observar as aulas no Ambiente Virtual de Aprendizagem e realizar as entrevistas com professores e mães, para completar os dados considerou-se ser necessária a criação de jogo digital para que de fato a criança pudesse se expressar quanto ao objeto (brinquedo) com que mais gostou de brincar. A descrição do jogo consta na apresentação dos dados.

A interpretação e a análise dos dados tiveram como princípio o paradigma interpretativo, “considerando a psicanálise como hermenêutica pois ambas têm um ponto comum: a interpretação.” (AMARAL; FRANCO, 2017, p. 164). Segundo Ricouer (1969), para haver compreensão e interpretação é necessário mediação e é preciso estar aberto a novos sentidos e significados para o sujeito.

Gadamer (1997), na obra *Verdade e Método*, reconhece a interpretação como método (SOUZA,2020) e capacidade de leitura da expressão humana, o que se buscou na tese ao interpretar os sentidos e significados atribuídos pelo sujeito (LACAN, 1980) ao viver a experiência de cuidar, educar e brincar utilizando as tecnologias digitais como espaço virtual no contexto pandêmico.

O entendimento da hermenêutica como técnica de análise e interpretação, ancorada na abordagem psicanalítica freud-laciana, configurou-se como objeto de estudos em Amaral e Franco (2017); Remor, C. (2009); Remor, L. (2002); Remor, L. e Remor, C. (2012); Santos e Hellman (2010).

No estudo de Remor, L. e Remor, C. (2012), os autores sugerem a convergência dos conceitos e a viabilidade da aplicação dos fundamentos da Hermenêutica e da Psicanálise. Destaca-se por possibilitar a análise pela perspectiva do Outro, enquanto para Santos e Hellman (2010, p. 35), a “hermenêutica e a psicanálise convergem em sua concepção compreensiva na metodologia de pesquisa”.

Ao realizar a transcrição das falas nas entrevistas e nos vídeos, fez-se uma prévia interpretação (REMOR, L.; REMOR, C., 2012) e construção de eixos temáticos que passaram por um processo de reinterpretação e, por fim, a análise, na qual buscou-se o sentido (Hermenêutica) e a desconstrução (Psicanálise), tendo em vista que “para desconstruir um sentido é preciso, antes, procurá-lo” (REMOR, L.; REMOR, C., 2012, p. 968).

As pesquisas no campo das humanidades e da educação infantil tiveram notável acréscimo nos últimos anos, especialmente, as referentes à faixa etária de 0 a 3 anos, com reconhecida importância na História da Educação e da Infância em nosso país e no mundo. Nesse sentido, destacam-se relevantes estudos psicanalíticos no campo da educação, dentre os quais no cenário da primeira etapa da educação infantil e creche realizados por Fonseca (2018); Kupfer *et al.* (2010); Mariotto (2009); Sekke e Matos (2014).

A partir de diferentes temas, as autoras contemplaram a singularidade da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas, por exemplo, Sekke e Matos (2014), através de abordagem qualitativa longitudinal, realizaram entrevista com 6 alunos egressos de uma creche pública inclusiva, no período entre 2003 e 2009.

Pesaro *et al.* (2018, p. 14) apresentam estratégia de trabalho em grupo interativo com pais e bebês no campo educativo como “um espaço para a produção de narrativas dos pais sobre seus filhos” em 3 momentos distintos, considerando a experiência e o saber dos pais sobre os filhos e a oferta de um espaço de reflexão e escuta permitindo reposicionamento de seus discursos e suas funções parentais. O trabalho das autoras possibilitou-nos compreender e vivenciar a singularidade da pesquisa com esses sujeitos, concomitantemente às narrativas, ao trabalho em grupos e aos discursos produzidos.

4.2 Imersão no cenário de pesquisa

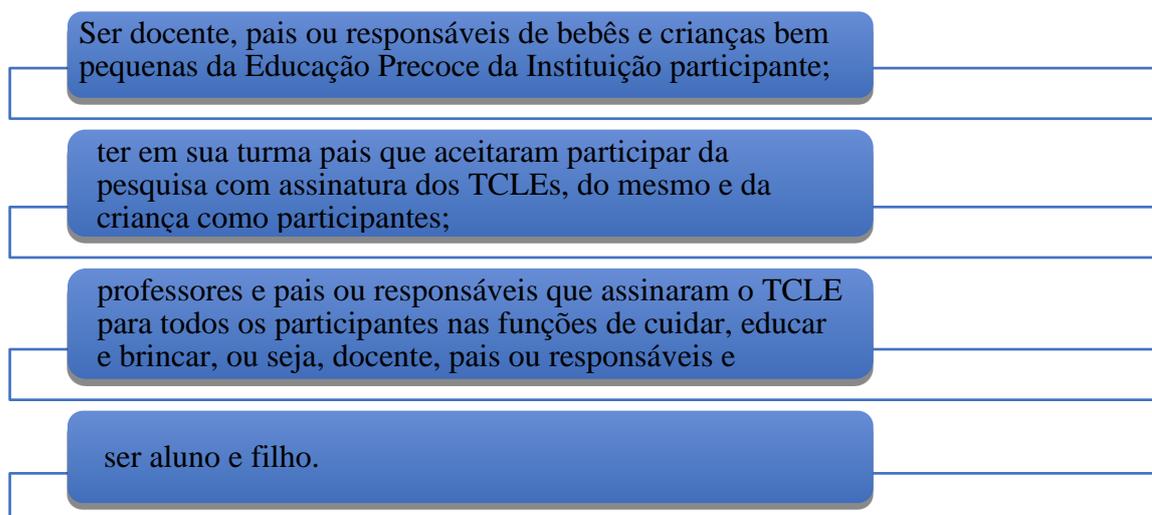
Os trâmites para a pesquisa de campo tiveram início em fevereiro de 2020, com solicitação de autorização na Gerência de Pesquisa e Formação Continuada para Modalidades da Educação Básica na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE da SEDF, com resposta em 02/03/2020.

No entanto, em decorrência da pandemia da COVID-19 reconhecida pela OMS em 11/03/2020, incertezas e preocupações governamentais ocorreram em todos os países e, especificamente, no Brasil, em particular. No Distrito Federal, apenas no dia 17 de março de 2020, foram encaminhadas orientações quanto à continuidade das atividades educacionais em todos os níveis com a utilização das tecnologias digitais, configurando-se como Ensino Remoto ou Ensino *on-line*.

Nessa situação, reorganizou-se o projeto de pesquisa tendo como cenário o Ambiente Virtual de Aprendizagem da instituição escolar no qual foram realizadas todas as etapas da pesquisa de campo após autorização do Comitê de Ética de Pesquisa em Ciências Humanas – UnB. As primeiras ações foram iniciadas em reunião com os gestores e a equipe da Educação Precoce, e no dia 13 de julho de 2020, as atividades na instituição com observação (ROSA e DOMINGUES, 2010, p.185), escuta, interação e entrevistas finalizadas em 20 de janeiro de 2021.

Os primeiros contatos e convite aos professores ocorreram por meio da coordenação da escola em conjunto com o coordenador da equipe. Posteriormente, a pesquisadora enviou mensagem observando como primeiro critério que os professores deveriam trabalhar em turnos diferenciados, evitando conflitos quanto aos horários, às idades e aos grupos. Além destes, foram estabelecidos:

Figura 11 - Critérios para participação na pesquisa de campo



Fonte: Elaboração da própria autora, com base nos dados produzidos.

Dentre as justificativas apresentadas para a não participação, ressalta-se: dificuldades no manejo das ferramentas digitais ainda em aprendizado da plataforma: “saber como lidar com isso”, ou seja, a inabilidade para orientar o acesso das famílias e crianças nesse contexto, evidenciando inseguranças e inegável mal-estar, para além do “estranho (FREUD, 1917/1996, p. 238-239)” tecnológico, o “estranho” pandêmico.

Para Freud o estranho é:

[...] o estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar. [...] nem tudo o que é novo e não familiar é assustador; a relação não pode ser invertida. Só podemos dizer que aquilo que é novo pode tornar-se facilmente assustador e estranho; algumas novidades são assustadoras, mas de modo algum todas elas. Algo tem de ser acrescentado ao que é novo e não familiar, para torná-lo estranho (FREUD, [1917]1996, p. 238-239).

Enfim, optou-se por trabalhar com as turmas dos docentes que se disponibilizaram à participação, sem se ater aos critérios prévios estabelecidos e, assim, duas turmas foram acompanhadas: a primeira com 14 estudantes e 2 docentes, a segunda com 17 estudantes e 2 docentes.

4.2.1 O cenário da pesquisa dos estudos de caso

A instituição de ensino público, cenário deste estudo, é localizada na zona urbana na Região Administrativa de Ceilândia Norte na cidade de Brasília – Distrito Federal. No Ministério da Educação, consta entre as instituições que ofertam a Educação Básica na etapa de Ensino Fundamental e modalidade de Educação Especial, e tem como público-alvo a

comunidade de Ceilândia Norte e a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE), criada pela Lei Complementar n.º 94, de 19 de fevereiro de 1998 e regulamentada pelo Decreto n.º 7.469, de 4 de maio de 2011, articula ações administrativas da União, dos estados de Goiás, Minas Gerais e do Distrito Federal.

Os atendimentos pedagógicos realizados referem-se às áreas de Educação Precoce, Deficiência Intelectual, Deficiências Múltiplas, Transtorno Global de Desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista, Oficinas Pedagógicas, Atendimento Interdisciplinar e Complementar, nos turnos matutino e vespertino.

O estudo de caso realizado na área do Programa de Educação Precoce da Instituição de Ensino acolhe 264 estudantes de 0 a 3 anos e suas famílias, 32 docentes, 16 pedagogos e 16 educadores físicos e 1 coordenador, exercendo as funções de cuidar, educar - brincar de/com os bebês e crianças bem pequenas. Os dados são equivalentes ao período de julho a dezembro de 2020. Destaca-se que cada estudante necessita da colaboração de suas famílias em seus atendimentos. São acompanhados por 2 profissionais com formação em Pedagogia e Educação Física duas ou três vezes na semana, com horário de até 1h e 40 minutos, individualmente ou em pequenos grupos de 3 estudantes. Cada docente atende no máximo 18 alunos e suas ações pedagógicas norteiam-se, prioritariamente, pela função do brincar e pela orientação aos pais sobre o desenvolvimento global da criança.

No cenário da pandemia 2020-2021, excepcionalmente, ao cuidar- educar-brincar de bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos), famílias e docentes articularam-se no exercício de suas funções utilizando as TDICs como espaço virtual. A seguir, apresenta-se “O Campo Educativo e os espaços virtuais das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação - TDICs”.

4.3 O campo educativo e o espaço virtual das tecnologias digitais de comunicação e informação -TDICs

“O significado não tem nada a ver com os ouvidos, mas somente com a leitura, com a leitura do que se ouve de significante O significado não é aquilo que se ouve. O que se ouve é o significante. O significado é efeito do significante” (Jacques Lacan)

Nesta seção, apresenta-se o campo educativo que se configurou em cenário virtual, dentre eles: os Ambientes Virtual e Digital de Aprendizagens - *Google Classroom* e *WhatsApp*.

4.3.1 A escola, o ambiente virtual e digital e a educação precoce

Após contato e reunião com a equipe pedagógica, ocorreram a apresentação e a inscrição da pesquisadora no Ambiente Virtual de Aprendizagem da instituição – o *Google Classroom* e, inserida nos espaços digitais de comunicação com as famílias, nessa perspectiva observou-se, nos ambientes digital e virtual, a linguagem do cuidado no acolhimento às famílias de bebês e crianças bem pequenas.

O *Google Classroom* ou *Google Sala de Aula* é utilizado há algum tempo em instituições de ensino superior e particulares do País, atendendo diferentes demandas: ensino híbrido, repositório institucional, dentre outras funções, e é objeto de diversas pesquisas no contexto educativo (SILVA; SANTOS JUNIOR, 2019). A partir de março de 2020, passou a ser o ambiente virtual de aprendizagem diário em instituições educativas no Brasil e em outros países, da educação básica à superior na situação emergencial da pandemia da COVID-19 (SANTOS *et al.*, 2020; SANTOS JUNIOR; MONTEIRO, 2020; SILVA, ANDRADE, SANTOS, 2020).

No Distrito Federal ocorreu no âmbito do Programa "Escola em Casa - DF" (DISTRITO FEDERAL, 2020) fornecido pela *Google for Education* (*Google para a Educação*). Destaca-se a orientação desse Programa ao atendimento às legislações referentes à supervisão dos menores de 13 anos que deve ocorrer em proximidade aos pais, além da assinatura do termo de consentimento pelo responsável realizado por todos os pais participantes da Educação Precoce.

Nesse sentido, o Ambiente Virtual de Aprendizagem *Google Sala de Aula*, ou *Google Classroom*, foi espaço virtual para possibilitar a aprendizagem no contexto do chamado ensino remoto. Segundo Santos Júnior e Monteiro (2020, p. 6), é a “plataforma mais escolhida para mediação remota”, uma ferramenta *on-line* oferecendo diversos recursos para apoio educacional: *Gmail*, *Google Drive*, *Meet*, *Google Docs* e *Google Forms* (GOOGLE CLASSROOM, 2020).

O *Google Classroom*, ambiente gratuito para escolas, pode ser utilizado em computadores, *smartphones*, *tablets*, permitindo o envio de atividades pedagógicas. Possui ferramentas de colaboração, comunicação e criatividade. Destaca-se por ser um ambiente de fácil gerenciamento e usabilidade. Promete segurança dos dados (GOOGLE CLASSROOM, 2021) e participação das famílias. Por meio da ferramenta síncrona *Google Meet* podem ser propostas e viabilizadas aulas interativas.

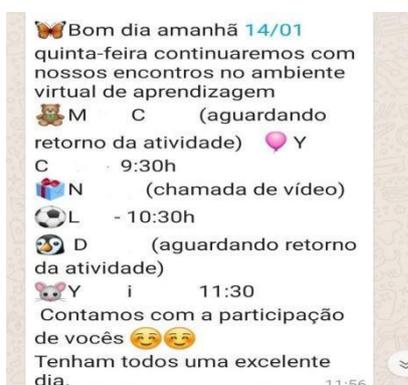
O *Google Meet* é uma das ferramentas mais utilizadas na proposta de ensino da instituição pesquisada por permitir o uso em celulares ou computadores. Portanto, registra-se também o encontro síncrono, ou seja, videoconferência com contato face a face com as famílias e as crianças, em dias e horários preestabelecidos pela equipe em concordância e com a

disponibilidade das famílias. Na pesquisa, foram utilizadas ações pedagógicas com os professores, reuniões de pais e acompanhamento das atividades com os estudantes.

Na equipe de Educação Precoce, os professores determinaram previamente horários com as famílias para orientar e desenvolver atividades, ressaltando-se o trabalho pedagógico centrado na função do brincar via videoconferências, jogos e brincadeiras com apoio das famílias. Nesse sentido, os encontros, via *Google Meet*, ocorreram com tempo aproximado de 20 a 30 minutos, individualmente ou em grupos, e no acompanhamento das atividades o exercício da bidocência (AGUIAR; MAIA, 2018) e interdisciplinaridade exercidas pelas professoras (pedagoga e educação física).

As atividades orientadas previamente tanto sobre o acesso quanto ao uso e manejo do ambiente virtual de aprendizagem e outras tecnologias digitais deram suporte às situações educativas conduzidas pelas docentes. Diante disso, foi necessário trabalhar temas como segurança de dados, proteção e uso adequado das imagens das crianças e, por fim, cuidados com os *links* encaminhados para o familiar responsável pela criança da Educação Precoce. A seguir, um protótipo de imagem dos contatos realizados com as famílias em uma das turmas.

Figura 12 - Encontros no AVA



Fonte: Elaboração da própria autora, com base nos dados produzidos.

Para interação individual e em grupo com as famílias, utilizou-se também a ferramenta *WhatsApp* como recurso tecnológico para apoio à comunicação e ao ensino. Objeto de estudo em diversas pesquisas no contexto educacional (MARTINS; GOUVEIA, 2018; NANTES *et al.*, 2018), é uma ferramenta de fácil acesso com funcionamento em *smartphones* e computadores. Destacou-se como recurso digital de uso comum e mais acessível pelas famílias de bebês e crianças pesquisadas e foi utilizado para acompanhar as atividades pedagógicas com algumas famílias e crianças sem acesso ao recurso de *Wi-Fi* e com acesso ao pacote de dados em seus *smartphones*. Assim, também, a interação com algumas famílias ocorreu apenas com

o uso do recurso de áudio no *WhatsApp*, enviando pequenos vídeos e áudios para as professoras devido ao fato de residirem em meio rural e sem acesso à *internet*.

4.3.2 *Tecnologias digitais de comunicação e informação e docência: cuidar, educar - brincar em contexto de pandemia*

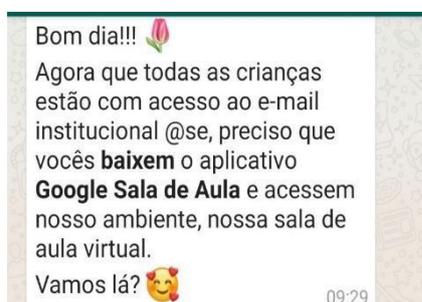
Figura 13 - Tecnologia e Infância



Fonte: <https://br.freepik.com/>³⁸

O *Google Meet* foi o recurso mais utilizado no acompanhamento pedagógico com as famílias e as crianças na Educação Precoce, priorizando que a interação e a socialização das crianças, docentes e famílias efetivamente ocorresse com segurança. Porém, alguns pais precisaram criar *e-mails* e para isso a Secretaria de Educação do Distrito Federal, em outubro de 2020, disponibilizou, para todos, acesso ao *e-mail* institucional, exigência para garantir proteção e segurança dos dados.

Figura 14 - O AVA como espaço de comunicação



Fonte: Elaboração da própria autora, com base nos dados produzidos.

³⁸ Disponível em: https://br.freepik.com/fotos-premium/mae-empresaria-e-menina-feliz-olhando-para-um-computador-tablet-sentado-na-mesa-de-um-restaurante_16655777.htm#page=1&position=0&from_view=detail#&position=0&from_view=detail

Para sustentar a docência, os encontros e/ou desencontros ocorreram, em sua maioria, pelas janelas dos *smartphones* por meio de chamadas de vídeos, ou até mesmo mensagens via *WhatsApp* para as famílias, em especial, aquelas que se encontravam em situação de vulnerabilidade e, também, sem acesso ou com falta de recursos propiciados pela internet, embora a instituição tenha realizado levantamento prévio sobre as condições das famílias dos alunos.

Apresentam-se apontamentos sobre o quadro situacional do acesso à internet e recursos das tecnologias digitais pelas famílias dos estudantes das turmas da Educação Precoce, com recorte para as que compõem o estudo de caso da tese.

4.3.3 Situação sociodemográfica das turmas selecionadas para estudos

Ao iniciar o acompanhamento nas salas destinadas às turmas das professoras participantes, as quais permitiram também acesso ao PIAR - Perfil Individual para Atendimento Remoto, documento institucional do contexto sociodemográfico das famílias e crianças sujeitos-participantes da pesquisa, nossa crença era que ao conhecer as condições nas quais as famílias se encontravam poderíamos compreender como se estruturaram para exercerem, junto à escola, segunda instituição social da criança, o ato de cuidar, educar e brincar.

Esse contexto nos remete à posição de Freud, descrita por Danto (2019, p. 28) sobre a mudança social que impactaria “a estrutura das relações familiares, à posição social de mulheres e crianças” por entender que o período pandêmico provocou intensos impactos nas instituições sociais, em especial, nas famílias e escolas. Em nossa pesquisa, por exemplo, apenas mães acompanharam as crianças participantes das atividades no ensino remoto, porém, não podemos generalizar, pois nas atividades encaminhadas via *WhatsApp* pelas famílias alguns pais também participaram; citamos, como exemplo, o momento da entrevista com a Mãe B, em que o pai se fez presente para apoiá-la nas atividades com a criança. Sobre essas questões, nota-se que a demanda e sobrecarga sobre as mulheres foi intensa, tanto das professoras como das mães, observadas em seus relatos, com enorme demanda para cuidar dos filhos, da casa e das crianças, dos trabalhos domésticos e laborais, além de cuidarem de si, do isolamento para assim estenderem o cuidado ao outro. Subscrevendo a análise de Carreteiro (2020, p. 19), o imaginário do cuidado apresentou-se fortemente no contexto da pandemia, com atenção “a si e ao outro”.

Considera-se que o número expressivo das famílias, a partir do Planejamento Individual Atendimento Remoto - PIAR, teve oportunidade de expressar as experiências no uso e acesso aos recursos da tecnologia digital, posicionando-se sobre sua disponibilidade e possibilidade de

participação nas atividades propostas para as crianças. Destaca-se que o acompanhamento pedagógico em Educação Precoce, originalmente, ocorre com a presença dos pais ou responsáveis.

Segue o quadro situacional do acesso à internet e aos Recursos Digitais para o Acompanhamento Pedagógico com bebês e crianças bem pequenas e suas famílias, extraídos do PIAR das turmas participantes da pesquisa.

Quadro 12 - Situação do acesso à internet e Recursos de Tecnologias Digitais

Turma	Quantitativo de crianças	Ferramenta de Comunicação de maior acesso	Recurso digital de maior acesso
TA	14	<i>WhatsApp.</i>	Celular em dados móveis.
TB	17	<i>WhatsApp.</i>	Internet fixa (<i>Wi-Fi</i>).
TC	16	<i>WhatsApp.</i>	Internet fixa (<i>Wi-Fi</i>).

Fonte: Elaboração da autora, com base no PIAR das turmas.

A partir dos dados registrados no quadro, o “celular em dados móveis” apresenta-se como recurso de mais fácil acesso, porém, com entraves para a realização de atividades de videoconferência em tempo real, bem como para receber os vídeos com as atividades orientadas pelas professoras para serem desenvolvidas em casa e repercutindo na condução das atividades, dificultando o trabalho pedagógico.

4.3.3.1 Descrição sociodemográfica das turmas com base no PIAR³⁹

Apresentação das turmas de acordo com a situação sociodemográfica. Foram estabelecidos alguns eixos considerando os dados tabelados conforme maior incidência nas turmas por meio do recurso nuvem de palavras.

Quadro 13 - Eixos conceituais dos dados sociodemográficos e de acesso

Eixos	TA ⁴⁰	TB	TC
Motivo de encaminhamento	Síndrome de <i>Down</i> , prematuridade, atraso no desenvolvimento global.	Atraso no desenvolvimento global e prematuridade, paralisia cerebral.	Prematuridade, paralisia cerebral.

³⁹ Os dados do PIAR foram coletados referentes aos meses de março a julho de 2020.

⁴⁰ A turma TA teve as atividades pedagógicas acompanhadas pelas docentes A e AF.

Recurso digital de acesso	Televisão, computador, celular e pacote de dados.	Televisão, telefone fixo, celular com acesso à internet (Wi-Fi).	Televisão, telefone fixo, celular com acesso à internet (Wi-Fi).
Canais de interação e comunicação	<i>Facebook, Youtube, WhatsApp, Instagram.</i>	<i>Facebook, Youtube, WhatsApp, Instagram.</i>	<i>Facebook, Youtube, WhatsApp, Instagram.</i>
Subsídio de apoio financeiro governamental	Auxílio emergencial ou benefício de prestação continuada ou Bolsa-Família.	Auxílio emergencial ou benefício de prestação continuada ou Bolsa-Família.	Oito famílias recebem emergencial ou benefício de prestação continuada ou Bolsa-Família.
Espaço físico de apoio para as situações educativas	Uma família declarou não ter espaço.	Uma família declarou não ter espaço.	Uma família declarou não ter espaço.
Habitação	Até 7 pessoas com animal de estimação.	Até 9 pessoas com animal de estimação.	Até 9 pessoas com animal de estimação.
Acometido pela COVID-19	Três famílias tiveram casos.	Duas famílias tiveram casos.	Três famílias.
Dificuldades quanto ao isolamento	Sem dificuldades.	Sem dificuldades; quatro famílias não responderam.	Uma família declarou estar tendo dificuldades com “Uso de máscara em criança de 3 anos”.
Sobre a criança em isolamento	Não conseguiram estabelecer rotina; alterações diversas em seus comportamentos.	Dificuldades em estabelecer rotina.	Três famílias tiveram dificuldades em estabelecer rotina e seis famílias declaram alteração significativa em seus comportamentos.
Escuta livre sobre os afetos e manifestos do isolamento social	Dificuldades em relação a deslocamentos, financeiras, mudanças de comportamento por parte das crianças e “enjoo”.	Sem compartilhamento.	Dificuldade dos pais em cuidar da criança e desenvolver suas atividades profissionais no período de isolamento e duas (2) delas reconheceram dificuldades financeiras para assistir às necessidades básicas da família.

Fonte: Elaboração da própria autora, com base nos dados produzidos.

No total, 46 famílias compõem as três turmas, e nota-se semelhança quanto aos dados sociodemográficos. A maioria dos alunos (14) foram encaminhados à Educação Precoce por diagnóstico prévio de Prematuridade, ou seja, os bebês nascidos antes de 37 semanas. Importante considerar que 6 famílias declararam que o adulto responsável por acompanhar a criança em seu atendimento poderia ter dificuldade para compreender o uso das tecnologias digitais como ferramentas de áudio, “não sabe ler” (TC), “dificuldades em usar tecnologias de forma geral (TC)”.

Sobre o acesso aos recursos digitais, a televisão está presente na residência de 41 famílias dentre as 46 que responderam. Destaca-se que a “Escola em Casa - DF”, projeto para o ensino remoto na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, iniciou as atividades com alguns

programas na TV, no entanto, nenhuma das famílias declarou ter participado. O uso do celular com internet (*smartphone*) foi apontado por todas as famílias (46), enquanto o *WhatsApp* apresentou-se como o maior recurso digital utilizado para a comunicação em rede *Wi-Fi* (43) famílias.

Em narrativa por meio de escuta livre sobre as dificuldades enfrentadas no período de isolamento de março a julho, 46 famílias apontaram os problemas financeiros, a necessidade de deslocamento para consultas, as mudanças de comportamento por parte das crianças, inclusive, os episódios de “enjoo” devido ao isolamento social (TA).

Acerca dos problemas financeiros enfrentados pelas famílias, Jalongo (2021) refletiu sobre a ausência dos serviços de proteção por parte dos órgãos governamentais no contexto da pandemia, como a falta de recursos para ofertar o cuidado e o apoio em casa para as crianças, tendo em vista ser necessário aliar trabalho e outros cuidados com a casa e a criança. Conforme dito: “eu trabalho na loja o dia todo e eu estudo à noite (**MÃE, B**)”.

Retorna-se ao trabalho de Carreteiro (2020, p. 19) sobre o imaginário do cuidado, na pandemia, o qual aborda o cuidado como sendo de “si e do outro”. Ressalta que devido às condições necessárias de afastamento social, a “sociabilidade “e comunicação como forma de segurança se deu “virtual ou a distância”, porém, devido às difíceis condições sociais e econômicas, algumas pessoas foram excluídas desse processo. Desse modo, percebe-se que por dependerem de pacotes de dados móveis para acompanharem as atividades com suas crianças, as famílias, por suas condições financeiras, muitas vezes, dependendo dos subsídios governamentais, encontram-se em dificuldades para acompanhar as atividades. Emblemática situação ocorreu quando o governo do Distrito Federal liberou o aplicativo “Escola em casa – DF”, já que, em alguns momentos, os seus celulares não suportavam o aplicativo, conforme relata a mãe MB: “o meu celular ele deu umas travada esses dias aí ele apagou algumas coisas”.

Nota-se, nesse processo, que as condições de vulnerabilidade social que cercam as famílias não ocorreram pela crise pandêmica, mas, inegavelmente, foram acentuadas. Diante dessa situação social crítica, concordamos com Hannah Arendt (1957, p. 2): “Ora, a crise forçou-nos a regressar às próprias questões e exige de nós respostas, novas ou antigas, mas, em qualquer caso, respostas sob a forma de juízos diretos”. Entendemos que mais do que nunca a crise pandêmica acentuou ainda mais a condição de vulnerabilidade das famílias com limitações e repercussões nas funções de cuidar, educar - brincar com suas crianças.

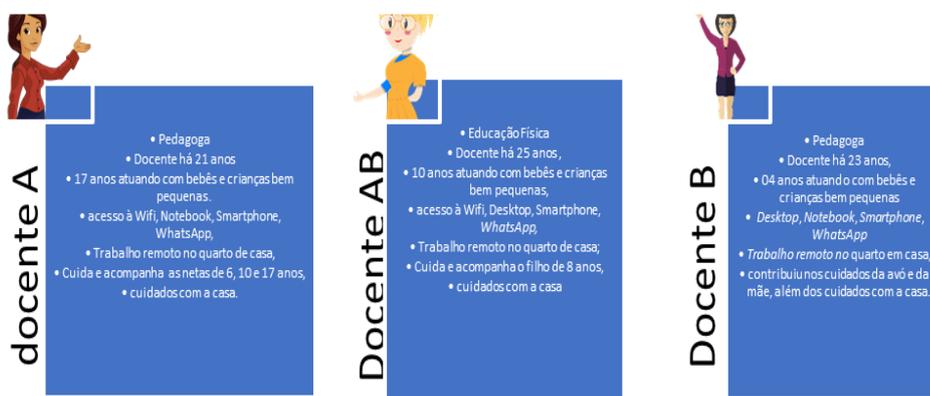
A seguir, a descrição dos docentes participantes da pesquisa, apresentando sua formação, tempo de docência com bebês e crianças bem pequenas e a descrição das tecnologias

de comunicação para o acesso diante da presença da COVID-19, circulando no invólucro psíquico do ambiente virtual cenário de trabalho no ensino remoto.

4.3.3.2 Apresentação das docentes participantes da pesquisa

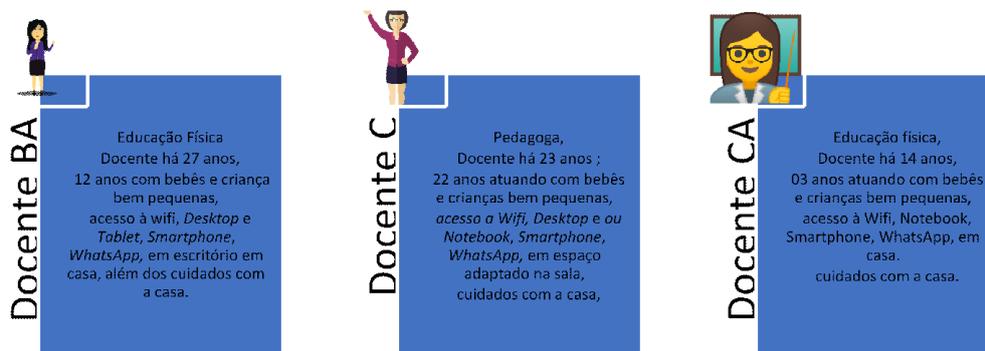
As docentes da Educação Precoce, na instituição cenário do caso, possuem formação na área de humanidades, em sua maioria, (35) Pedagogia e Educação Física com especialização em Educação Inclusiva, Educação Infantil, Direitos Humanos e outros. Abaixo a descrição individualizada e a situação de recursos de acesso ao trabalho remoto das 6 (seis) **docentes** participantes da pesquisa.

Figura 15 - Apresentação das docentes



Fonte: Elaboração da própria autora, com base nos dados produzidos.

Figura 16 - Apresentação das docentes



Fonte: Elaboração da própria autora, com base nos dados produzidos.

Perante o exposto, cabe-nos informar que, ao longo de nossa participação nas salas, as docentes tiveram em suas famílias situações de infecção pela COVID-19, com dois

falecimentos de familiares no período. Uma delas contraiu a doença por transmissão intrafamiliar, sendo que seu filho é profissional de saúde.

Em suma, a realidade vivenciada pelas docentes exigiu que elas, diante da situação de emergência, utilizassem, por vezes, dos próprios recursos financeiros para realizar o trabalho com as crianças, ajustando o seu dia a dia e as situações educativas que tomaram novas configurações.

Destaca-se a narrativa:

“No início o tempo todo estava muito louco, na primeira semana tive crises de choro mesmo, porque eu falava: não aguento mais trabalhar de seis à meia noite”. (DOCENTE, C)

Souza *et al.* (2021, p. 1), ao problematizar as mudanças no trabalho docente no período de pandemia, denunciam os novos modos de controle sobre o trabalho e mais-valor-social, entendendo que os professores criaram novos modos de emancipação, citando a greve virtual. O que parece confirmar que ao estruturarem o trabalho em bidocência apoiando-se na interdisciplinaridade, puderam compartilhar suas angústias, tanto no momento de atendimento às famílias quanto no preparo das atividades.

Arendt (2005, p. 247) afirmou que na educação “decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos responsabilidade por ele”. É importante o reconhecimento às professoras que, diante de uma situação crítica e novas configurações desafiando o trabalho docente, cumpriram com seu dever, ainda que em Ambiente Virtual. Em outras palavras, para além das novas configurações, dos entraves que encontraram na docência, acolheram as crianças e sonharam conforme “sonha a nação” (LAJONQUIÈRE, 2021, p. 31).

4.3.3.3 Apresentação das Mães participantes da pesquisa

Inicialmente, as professoras das respectivas turmas consultaram as famílias sobre nossa participação nas aulas. Em seguida, demos início às primeiras observações. No entanto, tendo em vista os requisitos e as orientações para a pesquisa com crianças, de nossa própria ética enquanto pessoa, e do fato de ter exercido a docência por mais de 20 anos com crianças de 0 a 3 anos e suas famílias, optou-se por acompanhar três famílias que aceitaram participar da pesquisa. Destaca-se que outras famílias aceitaram a participação, porém, atendendo aos requisitos já descritos, foram excluídas do *corpus* desta tese. Apesar de uma das crianças em alguns momentos ser acompanhada nas atividades pela avó, a mãe fez questão de participar da maioria das atividades e da entrevista. Todas foram acompanhadas junto às atividades

pedagógicas propostas para as crianças, exceto no momento da entrevista gravada pela pesquisadora. Abaixo, a descrição das mães que participaram da pesquisa:

Figura 17 - Descrição das Mães participantes da pesquisa



MÃE MA de 2 crianças, participa da Educação Precoce desde janeiro de 2017. Acompanha a criança **A** nas atividades. Reveza os cuidados com as duas crianças de 4 anos e 2 anos e 9 meses e a casa. Destaca-se que as duas crianças estão estudando remotamente, porém a criança de maior idade, oriunda de outra escola, recebe suas atividades impressas. Para acompanhar as atividades pedagógicas com as crianças, utilizou os recursos: *smartphone*, *WhatsApp* e *e-mail*.



MÃE MB de 1 criança, **B** participa da Educação Precoce desde 2020, nem sempre acompanha a criança nas atividades, pois reveza os cuidados com a criança, a casa e o trabalho como autônomos em comércio próprio. É estudante do curso de enfermagem em período noturno. No momento atual, as aulas estão sendo desenvolvidas com o uso das TIC (ensino remoto). A avó materna acompanha a criança em alguns atendimentos. Nas atividades pedagógicas com a criança, utilizou os recursos: *smartphone*, *notebook*, *WhatsApp* e *e-mail*.



MÃE MC da criança **BC**. Participa da Educação Precoce desde dezembro de 2017. Acompanha a criança em todas as atividades propostas na Educação Precoce e outros atendimentos (fonoaudiologia e terapia ocupacional). Destaca-se que os atendimentos ocorreram também *on-line*. Aliada a isso, cuida da casa e da criança. Nas atividades pedagógicas com a criança, utilizou os recursos: *smartphone*, *WhatsApp* e *e-mail*.

Fonte: Elaboração da própria autora, com base nos dados produzidos.

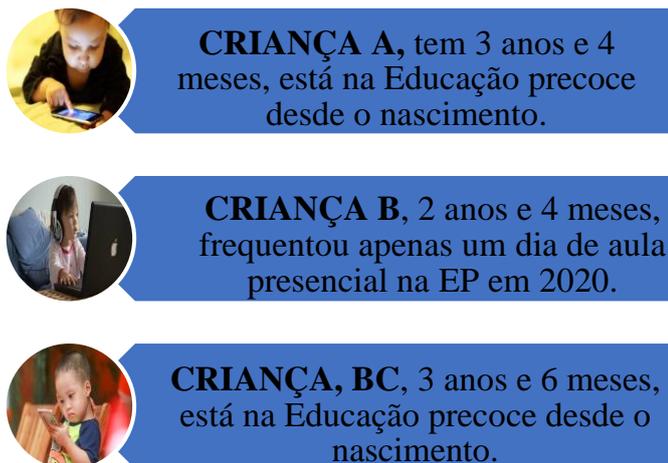
As 3 mães adequaram seu tempo com a especificidade do acompanhamento das crianças da primeira infância. O trabalho laboral, o trabalho de casa, os cuidados com as famílias e consigo mesmas levaram-nas à uma carga de trabalho intensa.

A demanda de trabalho das mães em relação aos cuidados com as crianças, a família e a casa, além das atividades sociais de trabalho e estudo, foram intensamente afetadas. Em alguns casos, as famílias receberam apoio das avós, com ajustes nas atividades de trabalho com afetos na qualidade do bem-estar, destacando o medo como ponto central entre as famílias como constatado no trabalho de Jalongo (2021).

4.3.4 Os bebês e as crianças bem pequenas participantes da pesquisa

É importante deixar claro que, na proposta inicial, havíamos pensado em acompanhar um quantitativo prévio de bebês e crianças bem pequenas, no entanto, diante dos ajustes necessários frente ao contexto da pandemia, configurou-se por acompanhar as turmas conforme o aceite das professoras. Portanto, a partir delas e do recebimento dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido disponibilizados pelas famílias, **3** crianças foram acompanhadas.

Figura 18 - Crianças sujeitos-participantes⁴¹



Fonte: Elaboração da própria autora, com base nos dados produzidos.

Outras informações serão apresentadas na descrição e apresentação dos dados.

⁴¹ As imagens foram retiradas da plataforma *Bing* e disponibilizadas pelo sistema *Creative Commons* de dados públicos.

5 EXPOSIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

"A palavra não tem nunca um único sentido, o termo, um único emprego. Toda palavra tem sempre um mais além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos. Atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer e, atrás do que quer dizer, há ainda um outro querer-dizer, e nada será nunca esgotado." (Lacan)

Na seção, optou-se por narrar a experiência de campo com os participantes lendo e interpretando a partir do que emergiu do encontro e desencontro dos sujeitos sustentados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em suas funções, palavras, sentidos e discursos, sem intenção de esgotar a partir dos tempos de ver, compreender e concluir.

5.1 A linguagem, a palavra e os entremeios nos discursos dos sujeitos

Referenciados na epígrafe lacaniana descrevemos o que vimos, escutamos e interpretamos a partir das narrativas dos sujeitos-participantes numa tentativa de compreender “o mais além”, as funções e os sentidos, observando que a produção do texto repercute nossa interpretação e outros leitores a poderão compreender como “um outro querer dizer” (LACAN, 1988[1973]1985, p. 275) e nada será nunca esgotado. Nossa escuta e nossa leitura ocorreram do lugar de pesquisadora orientada pela teoria psicanalítica e professora de crianças de 0 a 3 anos durante 20 anos, além da atuação como professora e tutora em Ambientes Virtuais de Aprendizagens - AVAs por mais de 15 anos.

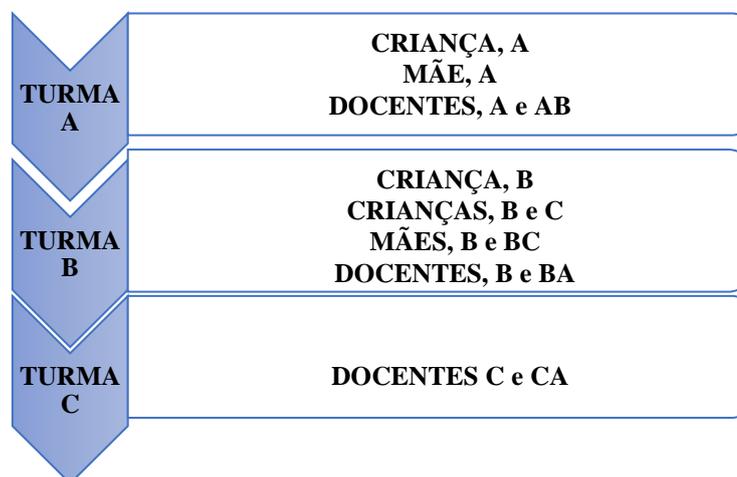
Em primeiro lugar, nos encontramos com os sujeitos-participantes marcados pela situação crítica inusitada de uma pandemia que balizava o invólucro psíquico (BLANCHARD-LAVILLE, 2010). Nas salas digitais e no ambiente virtual de aprendizagem, como pesquisadora, ocupei lugar de sujeito-participante para ver e compreender “os efeitos” do dito e suas ressonâncias.

Assim, hipóteses iniciais foram repensadas com a emergência da pandemia como também no período de observação participante. Conscientemente, buscamos proteção no isolamento físico para nos comunicar, trabalhar, estudar e afinal viver, submetendo-nos diuturnamente às TDICs.

Nesta perspectiva, apresentamos o caso múltiplo, as narrativas, vinhetas e cenas educativas, conforme as turmas e os sujeitos-participantes correspondentes a cada uma delas. Essa opção buscou compreender como em cada turma os sujeitos-participantes compunham

uma comunidade virtual de aprendizagem formando a rede de relações. Apresentamos a descrição da cena conforme gráfico a seguir.

Figura 19 - Descrição dos sujeitos que compõem as cenas educativas



Fonte: Elaborado pela autora a partir da produção dos dados.

Narra-se a experiência no campo de pesquisa e espaços das TDICs, utilizando para contato o *WhatsApp* e primeira reunião pelo *Google Meet* com as docentes objetivando reafirmar o convite e a assinatura dos Termos de Livre Consentimento Esclarecido -TLCE e pensarmos sobre a participação nas salas junto aos pais e alunos. Os encontros individuais ocorreram em momentos diferenciados com acolhimento de excelência e prontidão de todos para a pesquisa.

Quadro 14 - Encontros com os sujeitos-participantes

MOMENTOS INICIAIS	DESCRIÇÃO DAS TURMAS E DOCENTES	MÊS/ANO
1º momento	Conversa inicial com a Docente A .	junho de 2020
2º momento	Conversa inicial com a Docente AB .	julho de 2020
3º momento	Entrada nas turmas A e B e conversa inicial com as Docentes B, BA e C .	julho - agosto de 2020
4º momento	Entrevista com a Docente B .	outubro de 2020
5º momento	Entrevistas com as Docentes A e AB e C . Conversa com a professora CA .	novembro de 2020
6º momento	Entrevista com as Mães B e BC .	dezembro de 2020
7º momento	Entrevista com a Mãe A e a criança A .	janeiro de 2021
8º momento	Realização de um jogo digital com as crianças.	janeiro de 2021

Fonte: Elaborado pela autora a partir da produção dos dados.

Importante reconhecer que a pesquisadora e as docentes estavam no mesmo patamar quanto ao que encontraríamos na experiência com os bebês e as crianças bem pequenas e suas famílias em espaços e ambientes digitais, algo inédito para todas, na docência, e na pesquisa deparando-nos com incertezas quanto aos procedimentos iniciais de nossas atuações. Tendo em

vista que apenas docentes mulheres participaram da pesquisa. Justificativa necessária, pois uma das conquistas de nossa atuação na política pública da educação precoce é também a participação docente de homens como parceiros de trabalhos atuando com as crianças.

Encontramos em Broide, J. (2015, p. 77) apoio para melhor compreender a transferência no espaço social da escola - configurado como virtual, onde foi possível o “encontro criativo” produtor de discursos, pois

Colocar palavras é nomear conflitos, expressar dificuldades e desejos, é sentir a dor da perda e se deparar com o desamparo. É também encontrar o próprio talento, viver o encontro criativo com o outro, é a possibilidade da arte, do conhecimento, da subsistência econômica e da construção de um projeto de vida.

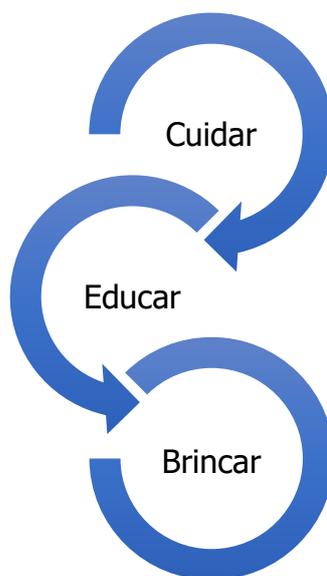
Neste sentido, percebemos que os encontros nos espaços dos ambientes virtuais e digitais possibilitaram, para além de outras questões, que os sujeitos implicados no processo educativo de fato colocassem em palavras seus medos, inseguranças e angústias, entendendo que “A palavra, tal como agulha e linha, tece o encontro entre as pessoas e permite a construção de caminhos alternativos” (BROIDE, J., 2015, p. 77). E assim, as docentes, as mães e as crianças fizeram e teceram passagens alternativas para cuidar, educar e brincar. Os caminhos construídos pelos sujeitos implicados nessas funções repercutiram, subjetivamente, tanto sobre eles quanto no espaço social virtualizado da escola, nomeado “Escola em Casa - DF”.

Reconhecidamente, inscreveu-se o pilar da tese: **as funções educativas do cuidar, educar - brincar de/e com crianças de 0 a 3 anos nos espaços das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs produzem ressonâncias e efeitos nos modos de atuar e se relacionar com possíveis entraves na produção de mal-estar docente e constituição do laço social e educativo.**

Para tanto, nas **aproximações iniciais** com os sujeitos das turmas **TA, TB e TC**, intencionou-se conhecer os discursos a partir das funções que ocupam na relação tríade, lembrando que “o inconsciente é o discurso do Outro. O inconsciente participa do Outro, enquanto lugar de engendramento do discurso, do sujeito e do desejo” (FERREIRA, 2002, p. 120) e nosso entendimento é que os discursos circularam frente ao desejo do Outro adulto (docente e mães) com repercussões institucionais.

Em outras palavras, para construção e interpretação dos dados nos sustentamos em 3 tempos: ver, compreender e concluir a partir dos eixos de análise que norteiam os objetivos da tese.

Quadro 15 - Eixos de análise



Fonte: Elaborada pela autora.

5.1.1 TEMPO DE VER - aproximações iniciais com as crianças, docentes e famílias

Na primeira semana entramos nas aulas de 20 a 30 minutos das turmas **TA, TB e TC** com o objetivo de convite aos pais ou representante legal que foi, posteriormente, estendido às crianças. Considerando os aspectos éticos informamos que, caso se sentissem inibidos com a presença da pesquisadora, minha atitude seria retirar-me da sala, somente permanecendo nos atendimentos desde que pais ou crianças não manifestassem incômodo.

Figura 20 - Criança menor de 3 anos ao computador assistindo às aulas



Fonte: Foto de autor desconhecido, está licenciado em CC BY.

Esclarecemos que para compor o *corpus* da pesquisa, foram utilizados como critérios de exclusão:

- a) famílias residentes em zona rural com dificuldades de acesso à internet;
- b) conjunturas avaliadas, com as docentes, como não adequadas à entrada de um terceiro, como situações em que famílias se encontravam acompanhadas pelo Conselho Tutelar; famílias com crianças em dificuldades na adaptação inicial; famílias em situação de conflito.

Nas semanas seguintes estendemos o convite aos pais e responsáveis que acompanhavam a criança no momento da aula. Muitas eram avós, tias, em maioria mães. Iniciamos com o aceite dos responsáveis de quatro (4) crianças, porém, ao longo do processo, reconhecendo as dificuldades das famílias para assinatura no formulário *on-line* dos termos de livre consentimento esclarecido, definimos o *corpus* da pesquisa com a participação de três turmas, três crianças, três mães e seis docentes.

Descreveremos as cenas conforme as situações educativas, considerando responder ao primeiro objetivo e à questão norteadora: foi possível **exercer a função docente** por meio das TDICs e ambientes virtuais de aprendizagem?

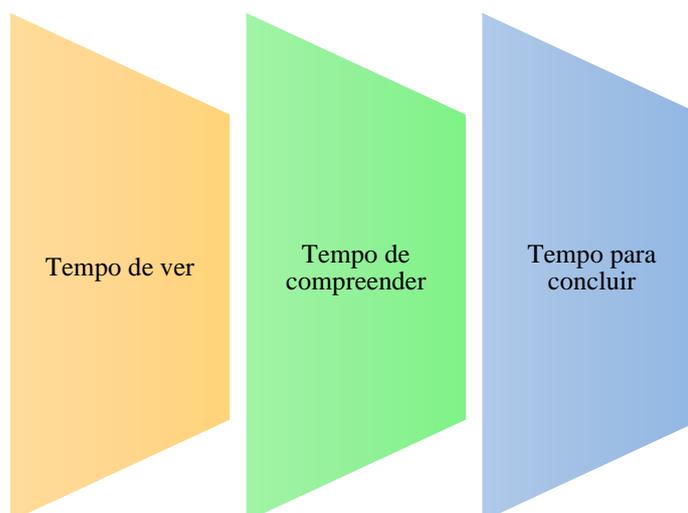
Observar a **ação** dos sujeitos na **função docente** ao usar as TDICs e Ambientes Virtuais de Aprendizagem com crianças de 0 a 3 anos frente à situação social crítica de pandemia (Objetivo.01).

Entendemos como Mariotto (2017, p. 35) que nas relações educativas há possibilidade de se estabelecer laços, pois na tríade que envolve a docência com a primeira infância esse laço se estabelece com relativa frequência – ato que inscreve marcas, portanto há transmissão. Nas palavras da autora:

o ato educativo se refere à inscrição de marcas que operam a passagem de pura satisfação das pulsões para um universo simbólico onde a lei, representada pela palavra do Outro, introduz o futuro sujeito ao “civilizado”. Dessa forma, entendemos que todo ato educativo refere-se a **operações de transmissão** – de um legado, de um saber, de um desejo –, e de transformação – da carne, ao sujeito (MARIOTTO, 2017, p. 36, grifo nosso).

Nesse sentido, para apresentar o caso múltiplo das turmas, recorreremos aos três tempos lacanianos, tendo em vista a situação de isolamento social ou de aprisionamento em que todos sonhamos sair do lugar de “prisioneiros” para a liberdade total.

Quadro 16 - Tempo lógico do sujeito e suas relações



Fonte: Elaborada pela autora com base em Escritos (LACAN, 1998[1966]).

Reconhecemos que os três tempos determinam a lógica que abarca as relações dos sujeitos ao cuidar, educar e brincar atravessados pelas TDICs. Lembramos ao leitor que o sujeito do qual falamos para além de suas ações/funções conscientes apresenta-se também inconsciente, conforme nossa opção teórica. Entende-se que os espaços virtuais possibilitaram discursos e sentidos para sustentar o invólucro psíquico do ato educativo (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 263). Assim, entramos em cena para ver, compreender e concluir a experiência temporal, lembrando que

a linguagem, o símbolo. O que nos falta também nos impulsiona: já que falta, inventamos! Inventamos ficções, a ciência, a tecnologia e a arte, construímos e destruímos civilizações, poluímos e despoluímos o meio ambiente, solucionamos e criamos problemas. E nunca estamos satisfeitos, nunca paramos de desejar [...] E a civilização não seria possível sem a linguagem. (LONGO, 2006, p. 16-17).

Longo (2006) nos permite compreender que os sujeitos envolvidos nas relações educativas, ao encontro do Outro - a partir do desejo e da falta - buscaram nas TDICs suporte para se colocar em palavras e discursos marcando os significantes subjetivantes da tríade cuidar, educar e brincar.

Especialmente, os docentes em suas funções puseram-se a inventar e/ou criar no campo educativo de 0 a 3 anos, fase em que, possivelmente, a criança não havia sido submetida às TDICs para sustentar o cuidar, educar e brincar em contexto escolar. Desse modo, questiona-se: inventar e/ou criar supriria, ainda que parcialmente, a falta, que falta? Para cumprir seus deveres ou devir?

5.1.2 Das situações educativas - o que vimos e escutamos no encontro com e dos sujeitos: cuidar - educar – brincar em cena

Consideramos como momento “princeps” ver as cenas e conversações iniciais na ação e relações intersubjetivas dos sujeitos na função docente ao acolherem as mães e as crianças. Observamos e escutamos o que ressoava sobre o cuidar, educar e brincar através da mediação das TDICs. Partimos do eixo: **cuidar – educar- brincar**, entendendo que a demanda sempre é do adulto, assim **elementos** que surgiram nas conversas e entrevistas com as docentes, tanto em relação aos seus momentos de intervenção e escuta com as mães, quanto com as crianças, e o que ouvimos, são apresentados no quadro:

Quadro 17 - Cuidar – Educar-Brincar - Elementos da Conversação: palavras e discursos

CUIDAR E EDUCAR			
FUNÇÕES	PALAVRAS	SUJEITOS	DISCURSOS
	sobrecarga	Famílias/Mães Docentes	“tem dia que não consigo”
	mal-estar	Docentes	“eu tô muito cansada” “a sensação que tenho é que estou sem energia” “Dói saber que não posso fazer muita coisa”
Cuidar Educar Brincar	“aprender para fazer”	Famílias/Mães Docentes	“No início tive que aprender” “eu não sei usar a plataforma, prefiro o <i>Whatsapp</i> ”
	adaptação	Famílias/Mães Docentes Crianças	“a gente teve que adaptar” Mãe A
	grande demanda de atividades	Famílias/Mães Docentes	“Acordo cedo e não dou conta de tudo” “Por mais que eu tente não sei o <i>Google Classroom</i> ”
	falta de “conhecimento” sobre as ferramentas digitais		
	falta de rotina	Crianças	“No início não tinha hora para nada, não dormia, não saía da TV” “não estamos saindo, então elas ficam enjoadas” “mudanças de comportamento”
	tempo de tela		
	limites		

Fonte: Elaborado pela autora a partir da produção dos dados.

Optamos por trabalhar com os significantes cuidar e educar nesta seção, porém entendemos que há junção entre um e outro, especialmente no campo da Educação Infantil, o brincar completa a tríade: cuidar-educar-brincar.

Vimos as mães e as docentes trazerem, em suas falas, elementos como **sobrecarga**, “**grande demanda**” em relação ao cuidado com as crianças e adequação das atividades escolares e laborais do dia a dia em seus lares no período da pandemia. Apresentaram-nos um discurso marcado por “um apressamento” que Dunker (2017, p. 122) nomeou discurso da atualidade, marcado, segundo o autor, por uma característica da vida digital (DUNKER, 2017, 2021) que, ao nosso ver, atravessou o cotidiano dos sujeitos levando-os à sobrecarga, na medida em que os docentes precisaram se adaptar ao cenário educativo digital -“aprender para fazer” - (**DOCENTE BA**) e as mães conhecerem sobre como fazer uso das TDICs para apoiar e acompanhar as situações educativas que envolveram o cuidar, educar e brincar com as crianças pequenas por meio da “Escola em Casa – DF”.

Carreteiro (2020, p. 19), ao tratar sobre o imaginário do cuidado no período da pandemia, posiciona-se:

Cuidar requer uma atenção a si e ao outro, respeitando sua liberdade e diversidade. Requer atentar na vida e preservá-la. Na crise pandêmica atual a ideia de cuidado surge de forma muito veemente. “Cuide-se” parece ser um imperativo, empregado consigo próprio e com os outros.

O convite ao cuidado proposto pela autora remete-nos às conversas e entrevistas com as docentes e suas preocupações sobre querer saber o que as crianças fizeram no período de ausência escolar (março a julho - 2020), inclusive em relação ao isolamento social, cuidados de proteção individual e coletiva, cuidados e segurança com o uso das tecnologias digitais por crianças e imagens das crianças no meio digital, alimentação e tantos outros...considerando que esse “saber” contribuiria para se reaproximarem das crianças, famílias e continuarem as atividades interrompidas. Logo, concluímos que querer saber é cuidar.

Neste sentido, a **linguagem do cuidado** nesse reencontro realizado nos espaços dos ambientes virtuais e digitais foi singular para o sujeito no campo educativo “reinventar o cotidiano” (GUIZZO; MARCELLO; MULLER, 2020, p. 11) em tempos de pandemia, evidenciando que “toda reformulação de tecnologias convida à reconstrução de nossas formas de cuidado e educação de crianças” (DUNKER, 2017, p. 124). Igualmente, com a entrada da TDICs no campo educativo para comunicar suas ações, entendemos que novas formas de cuidado também foram produzidas com e junto às famílias e crianças pequenas.

Assim sendo, as docentes e as mães compartilharam suas preocupações quanto aos excessos no **tempo de tela** vivenciado pelas crianças ao que chamamos de primeiro período da pandemia – (março a junho - 2020), tendo em vista que no Distrito Federal as crianças basicamente ficaram afastadas das atividades até julho de 2020, conforme as pesquisadas – um período de grande **sobrecarga** para as famílias e muito tempo de tela para as crianças. Justificado pelas mães por não terem outra opção, uma vez que apenas elas estariam cuidando das crianças sozinhas sem apoio, principalmente, do campo institucional.

Ao tratar de **sobrecarga**, Figueiredo (2009, p. 126) pontua que os grupos e instituições auxiliam a “sonhar, ajudando a dar forma, colorido, palavra e voz aos extratos mais profundos do psiquismo. Estas são formas extraordinariamente importantes do cuidar. Quando nos faltam, sofremos com sobrecarga de experiências emocionais obscuras e perturbadoras”.

Nas pesquisas de Dong *et al.* (2020); Misirli e Ergulec (2021); e Tolfo (2019), emergiram significantes importantes para compreender o lugar da criança frente ao adulto no contexto da pandemia da COVID-19 2020-2021, em que foram intensificadas as demandas no cuidado das crianças pequenas, aliando vida profissional, familiar e escolar, inclusive para as docentes – mães, sujeitos - participantes da pesquisa.

Destacam-se, portanto, os significantes: falta de limites, controle, falta de organização e rotina. Sobre “**falta de organização e rotina**”, a mãe BA posiciona-se:

“esse tempo que eu tô em casa eu vou ter que dar um jeito de organizar. Tudo corrido mesmo, infelizmente, não é um tempo totalmente de qualidade, é um tempo e o espaço de tempo pequeno, mas que a gente tem né?” (MÃE, BA)

A mãe expressa preocupação como “tempo” não qualificável, “pequeno”, porém é o que ela tem. Nesse discurso podemos escutar o posicionamento de um sujeito sobrecarregado e que precisa, para além de todas as demandas, garantir um “tempo de qualidade” à pequena criança, o que contradiz sua narrativa anterior ao se posicionar sobre o uso da tecnologia pela filha: ‘eu não, eu não gosto, [...] tenho uma rotina extremamente puxada, na maioria das vezes eu abro mão, digo para ela assistir para ver se eu consigo trabalhar e produzir um pouco mais”.

O discurso sobrecarregado evidencia a mãe posicionada numa retórica presente também na fala de outras que, nesse período crítico, ajustaram suas atividades para “dar conta” do que lhes foi atribuído, reconhecendo que uma mãe não exerce a maternagem apenas na pandemia. Assim, temos a pandemia denunciando a história real de muitas mães que acabam por submeter suas crianças pequenas ao uso das TDICs para, no cotidiano, “produzir um pouco mais”.

Em outro sentido, também foi possível identificar o uso das TDICs para “ocupá-las” enquanto as famílias desenvolviam suas atividades laborais, silenciando-as diante da

“televisão, [...] eu tento ao máximo mesmo não deixar ela ficar muito, mas acaba que fica.” (MÃE, BC)

Sabemos que é um processo limitante para a palavra da criança, pois, diante da televisão cala-se e impõe o silenciamento para o outro presente na relação agravando-se, portanto, o que consideramos o ponto *optimum* do processo de subjetivação da criança, quando de algum modo pode fazer uso da palavra. Inspiramo-nos em Lanjonquière (1999, 2019) para interpelar sobre que sonho os adultos imersos na “vida digital” têm para a criança ainda mais imersa na “vida condominal” (DUNKER, 2017, 2020, 2021) agravada pelo isolamento físico ditado em tempos de pandemia?

Percebe-se a cultura digital atravessando as relações e as formas de agir com a criança pequena, porém a condição de objeto **a** sempre marca a relação adulto-criança. Ainda mais quando as demandas social e política endereçadas aos adultos em “limitar” a criança ao uso das TDICs com o ensino remoto dificultaram que a mãe ou responsável parental realizasse o “controle” tendo em vista que o celular já estava em uso colocando a criança no que Dunker (2021, p. 28) nomeia “acessibilidade digital”, que reconecta discursivamente famílias antes separadas pela distância física, que cria uma geração com novos padrões relacionais.” Conforme narrativa - “eu acho que às vezes ela também tá bem cansada, estressada também, aí não atende os três [família] ela se mostra mais irritada e impaciente é porque assim, a gente evita sair, a gente evita até muito tipo de aglomeração.” (MÃE, BA)

Essas ações, no isolamento social, demandaram ainda mais do adulto trazendo “sobrecarga muito grande de estudos, meus estudos, dela, trabalho, casa que tudo junto é aquela loucura” (MÃE, BA), em outras palavras, “o empreendedorismo combinado com suporte social e a vida em forma de condomínio, combinados entre si acabam por estabelecer uma mutação em nossas formas hegemônicas de sofrimento.” (DUNKER, 2021, p. 28) com empobrecimento na ‘experiência social e subjetiva.’ (DUNKER, 2021, p. 29), ao nosso ver depreciando as formas de cuidar de si e do outro - um fazer sem sentir.

Winnicott (1975), em “O Brincar e a Realidade”, ressalta que o cuidado humano perpassa pela “maternagem” suficientemente boa, que oferece sustentação (*holding*) e inclui os pais e outras pessoas envolvidas. Gabeira e Zornig (2013, p. 144), ao tratarem do cuidado na primeira infância em ambiente institucional, destacam a experiência subjetiva emocional que afeta o bebê e o ambiente em que se encontram. Para as autoras, a ética do cuidado nos

ambientes coletivos e institucionais exige que os adultos estejam atentos às comunicações não verbais traduzindo-as em “formas de cuidado” (GABEIRA; ZORNIG, 2013, p. 144), afetivos e cognitivos. Assim, sendo reduzida a experiência dos sentimentos de inquietude e “mal-estar” (GABEIRA; ZORNIG, 2013, p. 147). Neste sentido, em análise das vinhetas verificou-se das docentes em suas funções preocupações e atenção às expressões de comunicação:

Quadro 18 - Expressões de comunicação e cuidado

EXPRESSÕES DE COMUNICAÇÃO E CUIDADO	ANÁLISE DO DISCURSO DAS DOCENTES	DESCRIÇÃO DA CENA (VINHETA)
Sensibilidade	Ao entonar a voz. Compreensão sobre o tempo da criança, o tempo da mãe, o tempo das famílias.	“que coisa lindaaaa! Tocadooor, meuuuuDeuuus.” (DOCENTE, AB) “Então é por aí, não se preocupe, não deu hoje, então continua amanhã, a gente vai tentando.” (DOCENTE, AB)
Antecipação	Na condução das brincadeiras e interações pelas famílias/mães em casa. Havia prévia orientação para o preparo do material e do ambiente, bem como no acompanhamento por vídeo gravado, com posterior reorientação caso necessário.	- Não se preocupe! Mãe A, - “fique tranquila, depois com calma retomamos.” (DOCENTE, AB) Discurso acompanhado de uma cena em que foi feito um gesto com as mãos em forma de coração, após justificativa da Mãe A, de que não teve tempo para concluir a atividade proposta devido a seus afazeres cotidianos.
Narratividade	Adequação ao tom de voz na condução das situações educativas tendo o cuidado tanto no trato para com a mãe quanto para as pequenas crianças, nesse processo a escuta presentifica-se como elemento primordial.	Na cena, as docentes conversam com as crianças BA e BC, que narram sobre como se deu o desenvolvimento da atividade de preparação de saladas de frutas, então, a criança BA diz: – “Gostei, quero fazer de novo” – Vamos fazer de novo? “BA, você gostou de fazer a salada de frutas?” (DOCENTE, BC)

Fonte: Com base em Gabeira e Zornig (2013).

Notou-se flexibilização/mudança e adequação na entonação da voz junto à forte presença de elementos não verbais manifestos pelas docentes ao se posicionarem nas salas digitais, cuidando para ajustar os artefatos digitais que possibilitaram a comunicação (microfone, áudio e outros), inclusive ao se dirigirem às crianças com o famoso manhês, (“Queeee, foiiii, heem? Que foiii?” (DOCENTE, A) com forte presença da maternagem, percepção dos momentos de silenciamento, constrangimento tanto por parte das mães e docentes quanto por parte das crianças. O manhês é definido do Laznik e Parlato-Oliveira (2006, p. 58) como o prolongamento das vogais, de forma lenta e sonora, com mudanças na frequência e musicalização.

Sensibilidade - elemento presente ao longo de todo o processo de nossa observação, notada por meio da entonação de voz, quando se mostravam sensíveis à organização do tempo da mãe, “dicas” na condução das atividades cotidianas com as crianças para além dos cuidados presentes no que tange ao currículo de 0 a 3 anos. Ao nosso ver esse processo ocorreu no momento das brincadeiras com as docentes, entendendo que ali havia envolvimento entre sujeitos, portanto, mãe, criança e docente estavam “implicadas” no processo de cuidar e educar sensível e afetivamente ao acolher a pequena criança.

Antecipação - ao comunicar sobre a condução das situações educativas nos espaços das TDICs, na ação docente, emergiu uma forma diferenciada do **cuidar e educar**, com necessário orientar, criar e propor atividades a partir de um saber que até então esteve entre as paredes dos ambientes institucionais, supondo que apenas os docentes o detinham. Esse saber suposto agora, cuidadosamente, compartilhado para que a mãe, além dos cuidados diários da higiene e alimentação também se colocasse em presença, compartilhando o brincar com sua pequena criança. Logo, as mães também foram orientadas a comunicar com antecedência todas as atividades desenvolvidas, entende-se que a narrativa da experiência pode fazer sentido.

Narratividade - ao antecipar a ação criou-se “uma relação entre ação e palavra” (GABEIRA; ZORNIG, 2013, p. 147), em que a escuta esteve presente quando as crianças narraram a experiência com as interações e brincadeiras realizadas com suas famílias. Notamos ainda que, à medida que as mães narravam sobre as atividades devolvidas, sentiam-se amparadas, buscando aprovação das docentes para seguir em frente. Porém, nesse quesito algo se perdeu, pois observamos que as crianças pouco se expressaram livremente, sendo possível em um ou outro momento escapar um “Eu gostei! Mas eu queria era mesmo tá lá na escola brincando com você.” (**CRIANÇA, BA**).

Quadro 19 - Ritmos e o cuidado nos tempos de pandemia

CUIDADO E RITMOS DA CRIANÇA PEQUENA	ANÁLISE DO DISCURSO DAS DOCENTES E MÃES	DESCRIÇÃO DA CENA OU NARRATIVA
Sono-vigília	Compartilhamento de suas preocupações relacionadas às alterações de rotina e sono com as docentes.	“Ele não dormiu?” (docente A) -Uma da hora da manhã ele acordou... “ele ainda tá meio sonolento” (Mãe A) - Meu Deus! Ficou acordado um tempão. (docente A)
Fome-saciedade	Preferências alimentares, qualidade de alimentação.	- Ele come pouco, quase nada.

Movimento-reposo	Percepção da díade(mãe-docente) no momento de entrada das aulas deixando a criança em repouso (dormindo) ou apenas em descanso caso apresente alguma manifestação por não participar das atividades.	Em alguns momentos entramos nas salas e as crianças apresentavam-se sonolentas, deitadas no sofá com a justificativa de que não dormiram bem.
------------------	--	---

Fonte: Ritmos (GABEIRA; ZORNIG, 2013, p. 147).

No que tange à “**organização dos ritmos e o cuidado nos tempos de pandemia**” em referência ao que as mães chamaram de “**falta de limites**”, falta de controle (DÍAZ BERNAL, 2019; DONG; CAO; LI, 2020; MISIRLI; ERGULEC, 2021; ROMERO-TENA; PUIG GUTIÉRREZ; CEJUDO, 2019; TOLFO, 2019), compartilharam com as docentes suas preocupações sobre os objetos pulsionais e “o cuidado” (GABEIRA; ZORNIG, 2013, p. 147).

Na organização do ritmo Sono-vigília, Fome-saciedade, Movimento-reposo, apenas as mães puderam atuar diretamente, no entanto, quando oportuno compartilham com as docentes sobre a falta, a desorganização e suas dificuldades em estabelecer a rotina, especialmente no período inicial da pandemia. Realizando trocas, no entanto, observamos prejuízos, uma vez que os elementos sensoriais do tocar-sentir, fundamentais na relação docente-crianças pequenas, ficaram prejudicados. Por outro lado, entende-se como importante valorar a experiência da troca, do cuidado na escuta, no acolhimento, ao que foi dito pelas mães e pelas docentes, com ressonâncias presentificadas em palavras. “professora, não é que deu certo, depois da atividade ele ficou tão cansado que dormiu a noite toda.” (MÃE, A)

Figura 21 - Expressões de cuidado - o olhar



Fonte: Foto de autor desconhecido, licenciado em CC BY.

Quadro 20 - Expressões de o cuidado - tempos de pandemia nos AVAs

OBJETOS PULSIONAIS DO CUIDADO	ANÁLISE DO DISCURSO DAS DOCENTES E MÃES	DESCRIÇÃO DA CENA (VINHETA)
Olhar	Ao se despediram da mãe e da criança por meio de gesto do tchau, a criança olha para a tela, como se quisesse de algum modo capturá-las para que ali permanecessem. Inferimos que havia expressão de desejo de que ali permanecessem. Após iniciarem “cadê, achou?” simulando presença e ausência, a criança demonstra satisfação com as professoras entrando no jogo.	Na cena a criança CA olha e sorri para a tela quando as docentes se despedem. As docentes fazem o gesto de tchau, assim, CA leva a mão ao rosto tapando os olhos, como se estivesse constrangido. A mãe e as docentes sorriem. Assim a cena se prolonga um pouquinho mais, pois as docentes iniciam a brincadeira “cadê, achou?”
Voz	As docentes A e AB , por meio do manhês, tentam estabelecer comunicação com a criança. O tom de voz é flexibilizado, os gestos, a maneira de se posicionar com o corpo para se comunicar com a criança.	Na cena a docente cumprimenta a criança, virando o rosto para a lateral e sorri - Cadê o... , Ânãh... A criança responde com - Ânãh... Ânãh..., olhando para a mãe e para a tela. A docente diz: “Achou! Cadê ô, achou!” - a criança, no colo da mãe, se aproximou ainda mais da tela emitindo sons: oi,oi,oi, aiê,aiê, aiê.

Fonte: Com base em Gabeira e Zornig (2013, p. 147).

Por meio do **olhar** entendemos que houve o enlaçamento entre as docentes, a mãe e a criança, e que pela “dialética do olhar” a transmissão aconteceu, ou seja, “Há uma dimensão do olhar que nos enlaça” (LIMA, 2020, p. 19). Para Lacan, a “dialética do olhar”, sustenta-se onde “o que conta não é que o outro veja onde estou, é que veja aonde vou, quer dizer, muito exatamente, que veja onde não estou”. (LACAN, [1953-1954] /1986, p. 256).

Notadamente, quando a criança **CA** vira para a tela, após ser chamada pelo nome, sabe que ali está “um objeto que me olha”, portanto, “Basta que me signifique” (LACAN, [1953-1954] /1986, p. 246). Nas palavras do autor, “A partir do momento em que esse olhar existe, já sou algo de diferente, pelo fato de que me sinto eu mesmo tornar-me um objeto para o olhar de outrem. Mas, nessa posição, que é recíproca, outrem também sabe que sou um objeto que se sabe ser visto.” Portanto, a criança toma seu lugar no campo intersubjetivo da tríade quando é comunicada (voz) e pelo olhar de sua existência, diferenciando-se dos demais, assim com possibilidades de subjetivação. Nos aproximamos de Akimoto (2021, p. 98) ao assegurar que “A pulsão invocante, a mais próxima do inconsciente e do desejo, se configura sob uma

anterioridade lógica em relação às outras pulsões, e, mais especificamente, em relação ao olhar. Nesse sentido, a voz comanda o olhar [...]”. Portanto, nas relações nos espaços das TDICs, ao evocar foi possível olhar.

Ao entender que a mãe as docentes sorriam com a cena descrita tendo como coadjuvante a criança CA, nos lembramos da máxima freudiana de que “[...] todo chiste requer seu próprio público: partilhar o riso diante dos mesmos chistes evidencia uma abrangente conformidade psíquica” (FREUD, 1905/1996, p. 144).

Ao tratarmos da **voz** e dos **gestos** em presença e ausência nos espaços das TDICs, presentificados e visualizados nos ambientes virtuais, com Lacan ([1953-1954] /1986, p. 290) pensamos que “um gesto humano está do lado da linguagem e não de uma manifestação motora.” Elementos de comunicação crucial na interação e relação nos espaços das TDICs, tendo em vista que a musicalidade da voz como ponto de interseção do encontro presentificasse no afeto entre docentes e a criança pequena. Percebemos que um dos elementos principais do *holding*, especialmente na relação construídas nos espaços das TDICs, é o elemento sensorial primário, ou seja, é por meio da voz que o outro introduz o bebê no mundo, já que “o verdadeiro elemento transicional para a criança são as palavras” (DOLTO, 2017, p. 79).

Diferenciamos-nos de alguns autores quando propõem que as crianças, ao usarem as TDICs, passam a apresentar linguagem robotizada, argumentando que em casos emergenciais do uso delas por crianças pequenas, desde que um adulto esteja presente estabelecendo linguagem verdadeiramente transicional, afeto e sentido se presentificam acolhendo-os emocionalmente. Porém é importante registrar que em nossas observações muitas vezes as mães falaram pela criança, realizando a antecipação do que a criança verdadeiramente poderia ter dito.

Seguimos com o objetivo de compreender a **linguagem do cuidar e educar** expressa na rede de relações que incidiu na transferência em contexto educativo.

5.1.2.1 *Cuidar e educar em presença e ausência*

Neste eixo reconhecemos o **cuidar e educar** como função estruturante e primordial no trabalho com bebês e crianças bem pequenas. Após a inserção inicial no campo físico da escola (fevereiro/2020), com a recomendação do isolamento social, tanto do lado docente quanto das famílias havia demanda para o retorno às atividades educativas, de modo que, inicialmente, a escola orientou que: “a ligação [para as famílias] era de áudio, mas eu já fiz logo de vídeo, e aí quando a mãe me vê ela começa a chorar eu chorei junto, eu vou fazer o quê? Eu vou dizer que

eu não me emocionei? Quando ela viu, ela...[disse] - Professora eu precisava te ver!” **(DOCENTE, AB)**.

Ainda que os órgãos governamentais e a mídia em geral alertassem sobre o necessário distanciamento físico, encontramos, no relato da professora, o desejo do encontro com o outro, com os alunos e suas famílias. É possível analisar, em sua narrativa, o desejo de saber sobre e “estar junto” além do desejo da mãe de encontrar algo que lhe falta, na/ou à professora/, o suporte, o acolhimento, o cuidado lembrando que alguém estava ali para apoiá-la nas ações de cuidar e educar sua criança, e que “a simples presença” do significante professora “introduz, antes de qualquer intervenção, a dimensão do diálogo” (LACAN, 1966/1998, p. 215).

Reconhecemos que, ao se colocar em palavras, o discurso da docente agrega valor ao lugar dado pela família, ao adulto: “como adulto ele tem mais consciência do nosso papel na vida dos filhos e sempre é assim [...] uma ideia muito positiva” **(DOCENTE, AB)**. Percebe-se que, como adultos, os pais colocam a “vida dos filhos”, na posição de submetidos -a - alguém de quem precisamos cuidar... que faz ressonância com o desejo de colocá-lo no lugar social e civilizatório que a escola propicia.

A narrativa da professora ocupa lugar no discurso docente de um saber dado pela família, ou seja, já está internalizado no invólucro psíquico da professora que a família “tem consciência do [seu] papel na vida dos filhos” **(DOCENTE, AB)**. Pessoa (2021, p. 286) lembra que: “Nós sabemos a força da alienação que exercem, na criança, principalmente quando pequena, as palavras parentais ou de seus cuidadores”.

De outro modo, para Kupermann e Dean-Gomes (2021, p. 30), inspirados em Ferenczi, a ética do cuidado deveria estar presente na relação “pais e filhos, educadores e alunos”. Corroboramos os autores, notadamente, quando tratamos das relações estabelecidas no campo educativo da primeiríssima infância, conforme narrativa: “e aí quando a mãe me vê ela começa a chorar eu chorei junto, eu vou fazer o quê?” **(DOCENTE, AB)**. Colocamos em dúvida se isso implica cuidar...

Em nossa concepção sim, inclusive quando deparamos com a descrição de uma cena em que um dos adultos coloca o uso dos recursos das tecnologias digitais como ponto prioritário, em detrimento do cuidado com a criança, e interroga-se quanto à real importância de registrar e/ou cuidar:

[...] e aí a surpresa maior é que a maioria dos pais tem vídeos sobre os filhos, sabe né. Nesse período né, e assim o que mais preocupa, por exemplo um vídeo que a mãe me mostrou ontem em que a filha se machuca e ela está na câmera gravando [...] ela continua ali gravando. Eu fiquei assim... quando eu recebi o vídeo eu me emocionei de falar, assim: - meu Deus ela só tem 2 anos

e 6 meses, ela se machucou e a mãe continuou atrás da câmera? Não parou, ela não interveio? Ela não... não, fez nada? Então, assim realmente [...] eles documentam porque acham bonitinho e tal, é uma forma de realmente estar mostrando que as crianças tiveram ganhos, mas também já é material de trabalho para a gente dar uma orientação. (DOCENTE, AB)

Autores como França e Rocha (2015), ao tratarem da ética do cuidado com base em Winnicott e Ferenczi, destacam a posição intersubjetiva dos sujeitos como construtora do cuidado na primeira infância. No relato da docente **AB**, observamos o uso da tecnologia atravessando as relações, pois a mãe em sua função deseja apresentar ao professor o “sucesso” do filho, que mesmo em distância geográfica foi bem-sucedido. A docente **AB**, por outro lado, ressalta o cuidado primordial com a segurança e proteção no uso das tecnologias digitais com e para as crianças pequenas.

Não pretendemos emitir juízo de valor quanto ao uso dos recursos da tecnologia digital no trabalho com as crianças, tampouco colocar em discussão seus riscos ou benefícios (CRUZ *et al.*, 2020), pois buscamos compreender seu papel nos encontros e desencontros de sujeitos, protagonistas do ato educativo ao cuidar-educar-brincar.

Outros meios também foram utilizados pelos pais para se manterem conectados com as docentes, dentre os quais a comunicação nos grupos de *WhatsApp* das turmas, por exemplo:

“👋👋👋 amanhã 23/09 quarta-feira continuaremos o trabalho remoto no Google meet” (DOCENTES, TA);
“Por gentileza nos enviem 📩 para sabermos que estão cientes e que vocês entrarão na plataforma.” (DOCENTES, TA).

Importante retomar que do ponto de vista da docência não se trata do dever e sim da ética do cuidado, da ética do dever e do “devir adulto” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 217). Logo, no “momento de ver”, reconhecendo que “Os enlances ocorrem invariavelmente no campo do simbólico, ou seja, não é possível pensar uma cria sapiens sem a linguagem, tampouco se pode imaginar a linguagem sem o humano” (PESSOA, 2021, p. 287), compreendemos que não são as ferramentas os determinantes das relações e sim o outro e Outros que se sustentaram por meio dos espaços de comunicação e compartilhamentos.

Quadro 21 - Efeitos e implicações nas falas das docentes em relação ao trabalho com as famílias

NO CONTEXTO INICIAL DA PANDEMIA

EIXO CUIDAR E EDUCAR	IMPLICAÇÕES	EFEITOS
No contexto inicial da pandemia	medo	insegurança, incertezas, angústia
A tecnologia atravessando o dia a dia	foco na tecnologia como objeto e	tempo de tela
O lugar do adulto na função parental	grandes demandas com trabalho e falta de tempo com a criança	falta de “limite”, “desespero” falta de rotina
O lugar do adulto na função docente	incertezas, sobrecarga e a “reinvenção” do trabalho docente	mal-estar
O lugar da criança	submetidos ao desejo do adulto	reinvenção

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados.

Ao entrarem no campo educativo com as crianças pequenas nos espaços dos ambientes virtuais de aprendizagem e TDICs, as docentes anunciaram que na pandemia, além do “medo” que permeava o cenário mundial, outros afetos surgiram diante da demanda de trabalho. Assim docentes e mães se expressaram:

Quadro 22 - Cuidar – Educar - Brincar – Entraves com as TDICS nos Momentos Iniciais da Pandemia

NO CONTEXTO INICIAL DA PANDEMIA

SITUAÇÃO EDUCATIVA	ENTRAVES COM AS TDICS NA MEDIAÇÃO	ANÁLISE DO DISCURSOS DAS DOCENTES E MÃES
Usar as TDICs nas brincadeiras e interações propostas	“Achei que não ia dar certo” (DOCENTE, A)	Insegurança, incertezas, angústias, “reinvenção” do trabalho docente
Narrativa sobre a primeira entrada nas casas das famílias	“Então, não foi boa, né?” (DOCENTE, A)	Silenciamento
Descrição sobre o interesse da criança no uso do celular para brincar	“A criança vai lá no celular não deixa a gente ver a mãe” (DOCENTE, A)	Busca pela imagem de si e do outro
Descrição de uma cena na qual mãe e docentes tentam ajustar a câmera do celular, para que todos pudessem se ver	- “Tá muito próximo o celular” (DOCENTE, A), “tem que distanciar mais” (DOCENTE, AB), “estamos de cabeça para baixo” [risos], “levanta, tem que posicionar” (DOCENTE, AB),	Momento chistoso – o chiste quebrando a inibição

‘tá dando para me ver? (**MÃE, A**)’, “só as pernas e o pezinho”
(Docente AB), [risos...]

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados produzidos.

Observaram-se, inicialmente, as mães e as docentes inibidas ao adentrarem as casas das famílias, em especial, as mães mantinham-se em silêncio, apenas respondendo. Compreende-se a justificativa da experiência docente de que “não foi boa”.

O silenciamento como uma manifestação de linguagem na psicanálise tem múltiplos sentidos, alienar e limitar a palavra: “o silêncio age tanto via repetição quanto via atos falhos, possibilitando a emergência de um sentido singular àquela subjetividade” (PAULON; TFOUNI; BARTIJOTTO, 2018, p. 231).

Ao longo do tempo ocorreu aproximação com as famílias e fortalecimento dos laços a partir da demanda dirigida às famílias. Assim observa a docente: “Lá no presencial, eu peço para fazer e não fazem. E aqui não! Eu faço um vídeo e ela tem que mostrar” (**DOCENTE, C**). A seguir ilustração de uma situação educativa em que no brincar participam da cena a mãe, a criança e o irmão.

Figura 22 - Criança brincando com a mãe e o irmão



Fonte: Extraída dos pequenos vídeos (**TURMA, TA**).

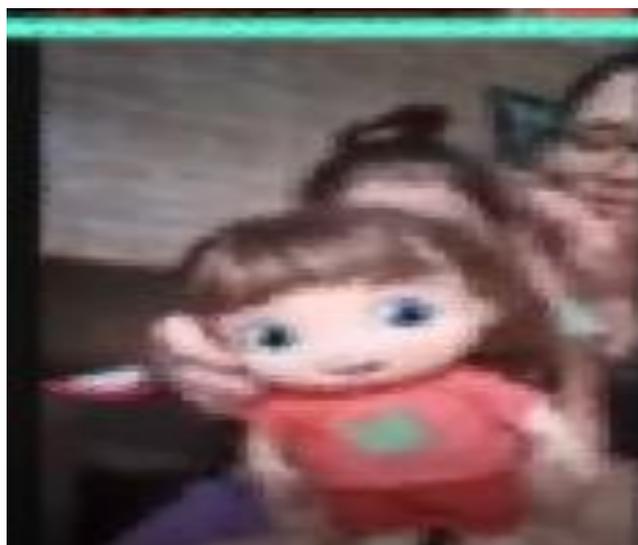
Acrescentam-se as incertezas e inseguranças diante da demanda de “aprender para ensinar” uma vez que foi necessário orientar as famílias para melhor uso das TDICs, além do atendimento às demandas de trabalhos, cuidados com as crianças, a casa e preparo do ambiente de estudo:

 *Orientações para a nossa próxima aula:*

1. Escolha um canto na casa iluminado e arejado.
2. Prepare o ambiente para a aula, convide a criança para ajudá-la(lo), escolha até dois brinquedos para o momento, forre o chão.
3. No horário da aula click no link do Google meet e coloque o celular em um suporte (não deixe o celular em sua mão ou na mão da criança) Todos prontos? Convide a criança para brincar.” (DOCENTES, TA)

A “reinvenção” do trabalho docente provocou tensões representadas por sentimentos de insegurança, incertezas, angústias e expectativas de ambos os lados.

Figura 23 - Criança BC oferecendo a boneca para a câmera/docente?



Fonte: Acervo da pesquisa.

Pensamos a cena como um momento em que a criança faz relação com a própria imagem na tela função especular, ao reconhecer sua imagem na câmera, “como tal sua imagem no espelho” (LACAN, 1966, p. 96) onde por lá encontra-se com ela mesma, a mãe e as docentes, pois na imagem

logo repercute, na criança, uma série de gestos em que ela experimenta ludicamente a relação dos movimentos assumidos pela imagem com seu meio refletido, e desse complexo virtual com a realidade que ele reduplica, isto é, com seu próprio corpo e com as pessoas, ou seja, os objetos que estejam em suas imediações. (LACAN, 1966/1988, p. 96)

Observou-se, nas situações educativas, que as pequenas crianças acompanhavam com o olhar e gestos os movimentos corporais das docentes como nas brincadeiras, os jogos, conforme descrição:

Na cena a docente A inicia as atividades com a criança que, próxima ao celular, com um brinquedo em suas mãos, afasta-se da mãe e direciona-se ao *Smartphone*, oferecendo-o para as docentes ou, quem sabe, para a sua própria imagem.

Constatou-se que, com o propósito de manter o vínculo e prosseguir com o trabalho pedagógico no período pandêmico, as docentes desenvolveram estratégias educativas junto às famílias e à criança propondo situações educativas que envolveram pequenos vídeos gravados e anexados no *Google Forms* e *WhatsApp*, com o objetivo de orientar as brincadeiras e interações a serem desenvolvidas em casa:

No início, as mães fizeram vídeos dizendo o que tinha em casa para a criança brincar, orientamos com os brinquedos que tinham. A gente tá ressignificando! Pega os brinquedos das crianças e orientamos. Esquece o brinquedo como ele é... Dou a possibilidade e sugiro que crie em cima dele. E no Meet, faço a atividade, explico como fazer em casa. Elas sempre perguntam: é bola, boneca, encaixa, brincar com os irmãos, poucos têm muitos recursos. A maioria tem uma mesinha, tem um cantinho, um bauzinho, pedimos para organizar para ele saber onde está. Pedimos para deixar brincar também que é necessário deixar a criança criar. Explicamos o que eles poderiam explorar. (DOCENTE, C)

Percebe-se empenho das docentes para manter o vínculo entre escola, crianças e suas famílias amparadas no desejo de cuidar-educar-brincar, tríade característica no processo educativo da primeiríssima infância (0 a 3 anos). Apresenta-se, no quadro a seguir, uma das estratégias desenvolvidas a partir da devolutiva dos pequenos vídeos:

Na cena a criança de 3 anos está deitada lateralmente e olhando para a tela de um *Tablet* acompanhada da responsável, que não aparece na imagem, no entanto, afaga a cabeça da criança. Nota-se que a criança vê o vídeo com atenção, passados alguns minutos diz: “da escola?” A responsável – mulher, diz: “é da escola né?”

Nota-se a destreza da criança no uso do *Tablet*, bem como identificação com a escola por meio das situações educativas proporcionadas. Na interpelação da criança, percebe-se vínculo com a instituição escola, ainda que os encontros com as docentes ocorram nos espaços das TDICs.

Reconhece-se nesse processo a criança inserida no invólucro psíquico (BLANCHARD-LAVILLE, 2001, p. 263) que perpassa o espaço institucional físico da escola nos espaços das TDICs. Chama-nos a atenção o fato de que a criança, até então, não havia frequentado o espaço físico institucional da escola presencial, porém, a partir do encontro e desencontro síncronos e assíncronos com as docentes no espaço que se institucionalizou como “Escola em Casa - DF”, por meio das TDICs e apoiadas no desejo também de suas famílias, foi possível que os adultos envolvidos na relação tríade (docente-pais- criança) atendessem ao desejo do Outro. Ou seja, o desejo da família, o desejo das docentes e o desejo dos gestores públicos em dar continuidade ao processo de cuidar- educar-brincar no cenário pandêmico. Assim é possível reiterar que “todo adulto educa uma criança em nome do desejo que o anima” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 141). E então, como a escola comparece no imaginário da pequena criança envolvida na cena? Animada pelo desejo da figura parental que a acompanha?

Entendemos que a demanda da criança está no adulto parental e na relação com ele estabelecida, que podemos nomear como confiança, ou suposição de saber, ou seja, estabeleceu uma relação transferencial do cuidar-educar-brincar, tendo em conta que “o sujeito, através da transferência, é suposto ao saber pelo qual ele consiste como sujeito do inconsciente”(LACAN, [1972-1973]1985, p. 529) possibilitando que a criança tomasse para si os discursos oriundos das relações estabelecidas com as docentes, mesmo a distância, envolvendo a criança no discurso da intencionalidade ao cuidar-educar-brincar.

Assim as TDICs propiciaram a experiência do estar juntos, cuidando e educando, construindo um espaço de saber em que uma demanda é atribuída ao desejo do outro. O trabalho/ensino remoto/a distância produziu efeitos e sentidos expressos por gestos, olhares e outros sinais entre docentes, crianças e suas mães. “Ela ainda ri, dá resposta com o olhar, com a boquinha” (**DOCENTE, CA**) ou ainda, quando percebem que os professores ali estão, “querem mostrar tudo que tem dentro de casa, brinquedos.” (**DOCENTE, CA**)

Nota-se uma boa aceitação da criança ao receber as docentes em suas residências, fato importante para que as situações educativas de fato ocorressem. Por outro lado, encontramos mães que ao apoiarem as crianças se sentiram inseguras diante das “novas” demandas em seu dia a dia, “eu não tenho muita criatividade não. É... eu não sei, eu fico até desesperada porque eu não tenho.” (**MÃE, BC**).

As inquietações da Mãe **BC** são semelhantes às das participantes da pesquisa de Jalongo (2021, p. 17) a partir da detecção de que famílias em todo o mundo encontraram dificuldades para apoiar a educação das crianças em casa. Destaca-se, desse posicionamento, a sobrecarga sobre as mulheres-mães como o trabalho e os cuidados com a casa e que muitas vezes acabam

por “liberar” o tempo das crianças diante das telas, conforme narrativas da Mãe BA: “ela quer assistir no celular e aí eu falei para ela que não ia deixar”, pois

[...] eu não gosto, mas por exemplo, como eu tenho uma rotina extremamente puxada na maioria das vezes eu abro mão, digo para ela assistir para ver se eu consigo trabalhar e produzir um pouco mais. Não que eu esteja certa, que eu sei que não tá certo, mas como ela é a única criança em casa às vezes eu tenho que ir por este caminho né? (MÃE, BA)

Essas narrativas remetem a Mendes (2020, p. 1): “As telas passaram a ocupar o lugar dos pais” no cotidiano das crianças. O pensamento da autora é dissonante, parcialmente, do nosso, apesar de encontrarmos também mães e docentes fazendo referência ao uso da tela no período de pandemia alterando a rotina da criança pequena: “mas é isso eu tento não deixar também, mas no atual momento, tento não deixar muito. Mas assistem Galinha Pintadinha, o meu filho, ele gosta de animais, tipo boi. Tem o tal do Lucas Neto, agora né? Tá uma febre.” (MÃE, BC)

O uso de tela por crianças já provocava preocupações para famílias, professores e pesquisadores da infância, mas no período pandêmico, em todas as situações da vida social crítica, o uso das TDICs exigiu ajustes inclusive no campo educativo da creche e das escolas, trazendo novas configurações nas relações de cuidar-educar-brincar com incidências nas funções docente e parental constituindo relações em presença e ausência. Ainda que não estivessem juntos sincronicamente, no seu invólucro psíquico algo demarcava o encontro com o Outro a partir da função que ocupa:

- ❖ no ato docente ao proferir a palavra, para as crianças e as famílias, carregada de afetos produzindo o discurso de cuidar-educar-brincar;
- ❖ na posição das famílias ao introduzir seus filhos no marco civilizatório/cultural e social da escola - espaço de socialização da criança pequena externo ao meio familiar;
- ❖ na posição da criança submetida ao discurso dos adultos envolvidos na relação de cuidar-educar-brincar.

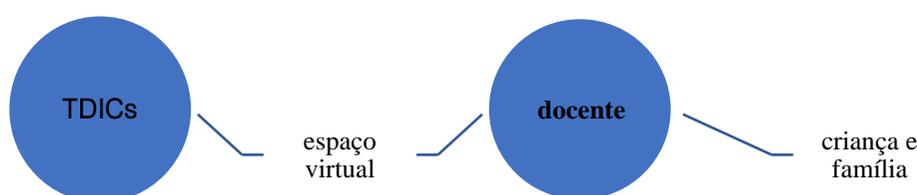
Reconhecemos, no contexto educativo pandêmico, a importância das TDICs para permitir e sustentar as relações de transferência, escuta e cuidado, especialmente quando famílias se apoiaram no discurso das docentes para endereçar à criança um outro discurso,

envolvendo as situações educativas de cuidar e educar. Para Dunker (2020, p. 123), a escuta demanda “efeitos e palavras”. Porém,

É difícil escutar porque essa arte demanda que renunciemos ao exercício do poder sobre os outros, mas também da glória das obras bem-feitas e reluzentes. O terceiro motivo que torna escutar tão difícil é que a escuta começa pela escuta de si [...]. Logo aprender a escutar é como aprender a perder [...]

A figura a seguir representa as possíveis relações de discurso.

Figura 24 - As relações educativas nos espaços virtuais das TDICs com a criança pequena na pandemia



Fonte: Elaborado pela autora.

Interessante pontuar que a escola como instituição social esteve presente tanto nos imaginários dos adultos (docentes e mães) quanto das crianças, mesmo aquelas que nunca frequentaram o ambiente físico da instituição, conforme relato: “conhecia pouco as crianças anteriormente. Tem delas que não conhece a outra professora (educadora física) pessoalmente, não faz diferença” (**DOCENTE, C**). Assim se expressou a **MÃE, BA**: “foi o primeiro ano dela, então não deu tempo, ela nunca tinha ido para escola” ainda que seja possível pensar na força do imaginário.

Nota-se o desejo de todos os envolvidos de retorno para o espaço físico da escola, especialmente por entenderem, segundo Kupfer (2020), que houve prejuízos na socialização da criança já que, ainda que as docentes tenham trabalhado com pequenos grupos nos espaços das TDICs, houve muitos entraves com a internet de péssima qualidade. “Não consegui colocar as internets são diferentes, um trava, e outros caem, aí quando você está explicando para um, o que tá bem, o outro volta, um gritava - foi muito tumultuado” (**DOCENTE, C**). Segue o relato: “Ô tia, eu quero ir lá para sala brincar” (**DOCENTE, C**). Depreende-se um discurso de quem diz, isso aqui não tá bom, eu queria era mesmo ir lá para a sala brincar.

Em resposta ao nosso objetivo primeiro, observando-se docentes em suas funções, percebeu-se ressignificação de seu trabalho na presença de situações e demandas que foram

além dos atos de cuidar e educar crianças de 0 a 3 anos, do que se estabeleceu no contrato laboral, desde a preocupação com o acesso dos estudantes ao ambiente virtual até equipamentos que não ofereciam suporte ao aplicativo “Escola em Casa - DF” aos moradores da região rural.

Importante registrar que nos discursos compareceu o desejo de sustentar a transmissão, a parentalidade, o professor, pois “todo aquele que professa se autoriza a professa de si mesmo na sua relação com os outros [...]”. “Em se tratando de seres pequenos, estes prestarão seus ouvidos conforme a posição que ocupem a respeito do mandato (inconsciente) recebido de seus pais” (LAJONQUIÈRE, 2021, p. 35).

Nesse caso o desejo das docentes e famílias ao cuidar e educar fizeram ressonâncias submetendo a pequena criança a seus desejos, especialmente o desejo de não a deixar fora do pacto civilizatório (FREUD, 1930), sendo que mesmo diante de uma pandemia introduziram-na na cultura garantindo-lhe, ainda que mínima, a entrada na cultura e a socialização por meio das TDICs se não entre seus pares, por meio do encontro com as docentes.

A respeito do uso das TDICs por crianças bem pequenas e as relações dos sujeitos que cuidam delas e as educam seja no campo educativo, parental ou social, notamos que no contexto pré-pandêmico havia grandes preocupações com seu uso tendo em vista que poderia não ser apropriado, havia possibilidade de desvios, entre outras preocupações. Por outro lado, observamos ser necessário o uso das TDICs especificamente nas situações educativas que envolveram a “Escola em Casa - DF”, tendo, por parte dos adultos, demandas para exercer “o controle e vigilância parental, conforme propôs Díaz Bernal (2019) ainda no período pré-pandêmico.

É importante reconhecer que as relações dos sujeitos foram reconfiguradas com repercussões nos atos de cuidar e educar. As narrativas docentes e das mães nos levaram a compreender que havia um profundo mal-estar diante das demandas que o trabalho remoto provocou com intensa carga de trabalho e estudos para docentes e famílias.

Compreendemos, como Freud (1930/1996), que o mal-estar está presente em todas as relações, uma vez que nele comparecem as forças repressoras que ditam os atos humanos. Ou seja, na relação tríade de cuidar e educar bebês e crianças bem pequenas, para além das boas intenções das docentes e seus pais, os significantes oriundos de suas funções foram determinados.

Consideramos que o fato de a criança estar em casa, participando da “Escola em “Casa” e utilizando TDICs não altera as relações adulto-criança, ainda que mais submetidas às demandas dos pais, uma vez que não tiveram a presença de seus pares e docentes no espaço físico da escola para, ainda que minimamente, fizessem o escape. Ou seja, que pudessem

garantir, para si, um lugar longe dos seus pais. Portanto, os bebês e as crianças bem pequenas continuaram submetidos ao desejo do Outro (adulto), conforme Dolto (2005, p. 09): “é um escândalo para o adulto que o ser humano em estado infantil seja seu igual”.

Desse modo, nos períodos pré - pandêmico ou pandêmico, o uso das TDICs demandou dos adultos que os “limitem” e os controlem independentemente do país em que habitem, seja na China, no Brasil ou na Turquia.

O fato é que os pais perderam o apoio necessário para aliviar as tensões entre pais e filhos, ou seja, o lugar social das crianças - o espaço físico da escola. Porém, por meio do encontro nos espaços digitais, minimamente precisávamos garantir apoio uns aos outros, dando possibilidade para cuidarmos uns dos outros. Assim sendo, entendemos que cuidar é educar e educar é cuidar.

Constatamos que, com a entrada das docentes via ambientes virtuais para exercer suas funções, as tensões foram aliviadas. Portanto, os cuidados, ainda que mínimos, fizeram efeito, pois no encontro e desencontro:

as palavras ditas ou não ditas sobre acontecimentos atualmente ou marcaram a vida de uma criança, quase sempre sem que ela se dê conta, e às vezes sem que os que estão próximos dela se deem conta [...] o fato de que o ser humano é acima de tudo ser de linguagem. Essa linguagem exprime seu desejo inextinguível de encontrar um outro, semelhante ou diferente dele, e de estabelecer com este outro uma comunicação. (DOLTO, 1986/2018, p. 7-8).

Diante da situação social crítica de uma pandemia, vimos docentes apoiarem-se nas famílias para exercerem o “poder e a arte” (ENRIQUEZ, 2001, p. 116) de professarem o ato da docência nos espaços das TDICs, comunicarem o impossível de cuidar e o educar já que, no exercício de suas funções (ofício), presentificaram-se em ato e palavras. Independentemente da presença física, no invólucro psíquico da tríade, o importante foi estarem ali.

Desse modo seguimos para “O Tempo de Compreender” que pode se reduzir ao instante do olhar, mas esse olhar, em seu instante, pode incluir todo o tempo necessário para compreender”. (LACAN, 1949/1998. p. 2005).

A seguir apresentamos o segundo objetivo desta tese: compreender as relações de docentes, famílias e crianças na presença do uso das TDICs como espaços virtuais para **brincar** e se relacionar em contexto educativo e social (Objetivo.02).

5.2 TEMPO DE COMPREENDER: TDICs, o brincar e as relações subjetivas no campo educativo de 0 a 3 anos

No campo da Educação Infantil, especialmente na primeiríssima infância (0 a 3 anos), as situações educativas envolvem brincadeiras e interações (BRASIL, 2019). O brincar é a principal estratégia e dimensão subjetiva. Portanto, ao adentrarmos o campo de pesquisa e com histórico de atuação nessa faixa etária, sabíamos que as situações educativas envolviam o brincar. Porém, o desafio seria vê-las construídas junto às famílias e crianças utilizando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e, assim, nos propusemos a “compreender as relações de docentes, famílias e crianças em presença do uso das TDICs para **brincar** em contexto educativo. (Objetivo 2)”

O brincar é considerado por Winnicott (1971, p. 63) como essencial, natural e subjetivante, pois "é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o seu (*self*).” (WINNICOTT, 1971[1975], p. 79-80).

Nesse sentido, em relação ao brincar, com a criança de 0 a 3 anos no campo educativo presencial, recomenda-se que seja continuado em casa com a participação das famílias. Assim também deveria ser durante o “ensino remoto” ou a distância, apesar da observação endossada pelas docentes A e AB de que: “lá no presencial, eu peço para fazer e não fazem.” (DOCENTE, C)

No entanto, no período da pandemia de 2020 - 2021 as docentes se surpreenderam, pois as famílias de fato brincaram com as crianças acompanhando-as de modo síncrono (*Google Meet*) ou quando gravavam vídeos para encaminhá-los após conversarem sobre o momento propiciado com a criança. Assim, interrogadas sobre o que manteriam dessa experiência, responderam: “a participação das famílias, elas procuram fazer mesmo! Aí a criança tá fazendo com outro ânimo. É lindo a gente não dar aula para a criança, é para a família. As mães estão **brincando** mais com os filhos.” (DOCENTE, C)

Avalia-se que nas brincadeiras e nos relatos docentes a posição de um “outro educador” (MARIOTTO, 2009, p.26), com diferente base discursiva, possibilitou o laço, e a transmissão deixou marcas: “nesses 23 anos, eu nunca imaginei que eu podia fazer isso aqui.” (DOCENTE, C).

Para Mariotto (2009, p. 26-27), o espaço da creche compõe a geografia psíquica dos bebês, e o educador opera inscrevendo “marcas simbólicas que permitam um sujeito advir e ocupar lugar na cultura, considerando, portanto, o desejo como causa.” Sustentamo-nos em

Mariotto (2009, p. 27) para pensar que o espaço psíquico virtualizado das TDICs utilizadas pelos pais e educadores permitiu a entrada da criança na cultura da escola com possíveis “efeitos” subjetivantes. Nesta seção trataremos do “brincar” nessa perspectiva, iniciando com a descrição da cena a seguir:

As docentes **B** e **BA** propuseram uma situação educativa em pequenos grupos com até 3 crianças, mediada sincronicamente, ou seja, em tempo real, pelo *Google Meet*. No entanto, alguns entraves ocorreram, dentre eles atraso no tempo de conexão entre as famílias, articulação entre o tempo para início da brincadeira e o seu desenvolvimento, quedas de transmissão justificadas por conexão ruim da internet, ajustes de microfone – microfonia, dentre outros, enfim, a atividade foi iniciada.

O jogo ocorreria entre as mães e as crianças ao mesmo tempo, cada uma em seu espaço geográfico (casa). As docentes coordenavam o tempo de cada criança para jogar a bola, a mãe para a criança e vice-versa (alternância). Assim, as crianças (3) e as mães ou responsáveis (3) brincaram por mais de 10 minutos, juntas com as docentes coordenando o tempo de cada uma – evocando e direcionando, nominalmente, a criança. Percebemos inquietação por parte das crianças quando houve o encerramento da atividade. Nas cenas e conversas observamos:

- ❖ insegurança por parte das docentes quanto à permanência e/ou interrupção da conexão para sustentar o tempo de condução da atividade;
- ❖ incerteza se mães e crianças iriam compreender a proposta;
- ❖ inibição por parte das crianças e mães.

Para analisar a cena do jogo proposto, retomamos o alerta de Jerusalinky, J. (2017, p. 40) de que “o mito contemporâneo de aposta na possibilidade de uma transmissão que possa ser feita em ausência do corpo através de aparelhos tecnológicos parece mais do que nunca se realizar”. Percebe-se, na cena, ausência corporal docente anunciada pela autora, no entanto, a mãe estava presente e assim os participantes, apesar dos entraves iniciais descritos, não foram afetados e juntos atuaram no jogo proposto utilizando as TDICs para brincar, as docentes realizaram suas atividades de cuidar e educar apoiadas pelas mães, registrando “o envolvimento da mãe: [...] Ela [...] tá ali com a gente. Porque no presencial só devolve e só conversa”.
(DOCENTE, C)

Nota-se, na ênfase desse discurso, que a distância geográfica não impede o significativo “estar juntos”. Recorremos ao trabalho da psicanalista Turkle (2011) “*Alone Together*”, sozinhos juntos, em análise ao “por que esperamos mais da tecnologia e menos uns dos outros”, sugerindo que por meio da tecnologia o sujeito coloca o real em fuga apresentando-se como um

Avatar ao outro. De outro modo, em nossa compreensão, nas situações educativas por nós acompanhadas, a mãe ou responsável parece estar junto, mas no cenário escolar pré-pandêmico descrito pela docente “[...] no presencial [a mãe] só devolve e só conversa,” ou seja, não está junto.

Percebe-se um esvaziamento de sentido “do fazer” no contexto da experiência anterior no ensino presencial - “ela [não] tá junto”. Para a docente o “estar juntos” faz sentido e é significado, notadamente, se a mãe em seu discurso não se colocar a partir de um discurso vazio de “só conversa”, mas fazer-se em presença, como aconteceu no trabalho remoto.

Apreende-se que há implicações para a docência e para a criança pequena quando a mãe devolve um discurso para a docente em uma fala vazia, uma vez que, no compromisso de realizar as brincadeiras em casa, a mãe não “tá junto”, ou seja, não está implicada.

Sabemos que o brincar é subjetivante para a criança e possibilita alívio das tensões, pois “no brincar a pequena criança se ‘perde’” (WINNICOTT, 1971, p. 29), portanto sugere-se que no “ensino remoto”, *on-line* ou a distância ocorrem prejuízos quanto à oportunidade para a criança se encontrar sozinha com outros, seus pares ou educadores, assim como com seus brinquedos manipulando-os em livre desejo, conforme narrativa:

a brincadeira acabou, eu acabei deixando um pouco mais, não é recomendado né, mas infelizmente tem que ser assim, porque senão ela estressa, a gente conversa e a gente não consegue entrar num acordo, e ela gosta de brincar ela gosta de brincar aqui ela brinca no celular.” (MÃE, B).

Quanto ao brincar, em seus escritos, Winnicott pontua:

concretizo minha ideia sobre a brincadeira, reivindicando que o brincar tem um lugar e um tempo. Não é dentro, em nenhum emprego da palavra (e infelizmente é verdade que a palavra "dentro" possui muitos e variados usos no estudo psicanalítico). Tampouco é fora, o que equivale a dizer que não constitui parte do mundo repudiado, do não-eu, aquilo que o indivíduo decidiu identificar (com dificuldade e até mesmo sofrimento) como verdadeiramente externo, fora do controle mágico. Para controlar o que está fora, há que fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar, fazer coisas toma tempo. Brincar é fazer. (WINNICOTT, (1971[1975], p. 69)

Em outras palavras, referenciados em *O Brincar e a Realidade*, do autor acima, compreendemos, dessa experiência, o que importou na relação de cuidar-educar e brincar como “uma única ação no trabalho educativo” (FONSECA, 2018, p. 1.555), a possibilidade de se “fazer coisas”, não apenas desejar oferecer à criança pequena oportunidade de brincar e, independentemente dos entraves encontrados, ter a percepção de que “Brincar é fazer”.

Em conversa com as mães, todas observaram que no ensino a distância utilizando TDICs, as crianças apresentaram-se menos “ansiosas”, “nervosas”, “irritadas”, “impacientes”, lembrando ainda que “nos primeiros meses ela ficou um pouco sem atividade” (MÃE, BA).

Assim, é possível inferir que a entrada das docentes para oferecer apoio e suprir a demanda emergencial junto às famílias permitiu “maternagem suficientemente boa”, com adaptações para atendimento às necessidades das crianças, uma vez que:

A adaptação da mãe às necessidades do bebê, quando suficientemente boa, dá a este a *ilusão* de que existe uma realidade externa correspondente à sua própria capacidade de criar. Em outras palavras, ocorre uma sobreposição entre o que a mãe supre e o que a criança poderia conceber. (WINNICOTT, 1971, p. 24, grifo do autor).
Na tenra infância, essa área intermediária é necessária para o início de um relacionamento entre a criança e o mundo, sendo tornada possível por uma maternagem suficientemente boa na fase primitiva crítica. Essencial a tudo isso é a continuidade (no tempo) do ambiente emocional externo e de elementos específicos no ambiente físico, tais como o objeto ou objetos transicionais (WINNICOTT, 1971, p. 34).

Winnicott (1971) inclui todas as atividades de maternagem, assim sendo inclui-se a docência com crianças de 0 a 3 anos, compreende-se que as brincadeiras e interações utilizando TDICs em todas as ocasiões foram desenvolvidas com a participação dos adultos, as docentes, mães ou outro responsável pela criança. Assim sendo, com o livre brincar impossibilitado, para observarmos minimamente como a criança acompanhava o processo além da presença da criança na entrevista, possível apenas na companhia das mães, buscamos compreender a partir de um jogo digital o lugar das tecnologias digitais no brincar.

5.3 O brincar, a escuta da criança e as TDICs

Assim também intencionamos observar como a criança se relacionava com a tecnologia como objeto, e como ela se tornava prioritária na escolha do brinquedo, lembrando que os adultos estavam envolvidos nos modos de brincar quando pais e professores conduziam as situações educativas, inclusive propondo brinquedos e ou brincadeiras.

Após acompanhar as crianças em ambiente virtual por quase 6 meses e realizar entrevistas e conversas com mães e crianças, identificou-se uma certa resistência ou um não saber dizer a respeito, apenas uma das mães colocou com clareza que a criança, na maioria das vezes, brincava sozinha; todas as outras assistiam à TV ou brincavam no celular.

Na tentativa de compreender sobre como as crianças estavam brincando em casa no período crítico da pandemia ao final de 2020, elaboramos um jogo digital⁴² adequado à faixa etária das crianças e apresentado para a criança responder com auxílio dos pais:

- a) Com quais brinquedos mais gosta de brincar?
- b) Você gosta de brincar com quem e onde?
- c) Na pandemia gostei de brincar...

O jogo foi disponibilizado a todas as crianças das turmas, e para a tese consideramos os dados obtidos como complemento de análise na escuta das 3 crianças (CA, BA e BC) participantes do caso múltiplo; os brinquedos foram apresentados na conversa com elas. Apresentaremos o posicionamento de cada criança em relação às escolhas para brincar, a partir do jogo e no momento de realização da entrevista com a mediação da mãe.

Quadro 23 - Escuta sobre o brincar na pandemia COVID 19 (2020 – 2021)

ESCUA SOBRE O BRINCAR	BRINQUEDOS DE QUE GOSTA	BRINCO COM	NA PANDEMIA	MOMENTO DA ENTREVISTA COM A MEDIAÇÃO DA MÃE
CRIANÇA A	Bola e celular	Com o computador	sozinho com meus brinquedos	A mãe ressaltou que diante de seus afazeres é apenas ela e a criança em casa, na maioria das vezes, o recurso melhor é sempre oferecer o computador ou a TV, com preferência da criança pelo computador. Ressaltou ainda que a presença das docentes <i>online</i> junto às crianças contribuiu bastante no processo do brincar com a criança.
CRIANÇA B	Não respondeu	Boneca (resposta da mãe)	Sozinho, maior tempo no celular ou TV, vê desenhos no <i>Youtube</i> que ela mesmo escolhe (entrevista com a mãe).	A criança esteve resistente no momento da entrevista/conversa e se mostrou chorosa e chateada com a mãe que, questionada sobre o motivo, justificou que ela queria ficar com o celular, o que a mãe não queria. Portanto, ligou a TV para a criança que imediatamente a desligou. Por fim, a mãe cedeu e deu o celular. Diante dessa situação, optou-se por não realizar a

⁴² Apêndice G

				conversa com a criança, que se aproximou apenas após ter conquistado o uso do celular.
CRIANÇA BC	<i>tablet</i> , celular, girafa, bola, boneca	com outras crianças	sozinho com meus brinquedos	Tirar foto no celular ou <i>tablet</i> (que quebrou) e o joguinho do ursinho. Assistir ao Lucas Netto no “ <i>YouTube</i> , desenhos de musiquinha o abc sempre vídeos. (MÃE, BC)

Fonte: Elaborado pela autora com base na produção dos dados.

Assim, ao responderem sobre o brincar e suas preferências pelo brinquedo, observamos a incidência dos artefatos tecnológicos (computador, celular, *tablet* e tv) também presentes nos momentos livres das crianças, ou seja, quando não havia direcionamento das situações educativas junto às mães e docentes, as preferências incidiam no celular para assistir a vídeos disponibilizados no *Youtube*, conforme relato da mãe: “O celular é bem tranquilo! A rede social para CA, bem tranquila, ela usa, e o irmão também usa, tem uns jogos no meu celular. Ele joga também, mas usa o som e a TV”, ou seja, as crianças ficam muito envolvidas no “mundo digital” (DUNKER,2021). É importante notar, no discurso da mãe, que é “tranquilo” o uso das redes sociais pelas crianças.

Ambas são crianças participantes da Educação Infantil, matriculadas em escolas públicas da rede de ensino. O mais velho (5 anos) é egresso da Educação Precoce. Das crianças participantes, uma (1) tem um irmão, duas (2) foram acompanhadas no período da pandemia apenas pela mãe diariamente. Eventualmente uma (1) delas era cuidada pela avó. Quando possível, o pai participava das atividades com as crianças, conforme relato das entrevistadas.

O Youtube brasileiro Lucas Neto⁴³, é um criador de conteúdos que, a partir da descrição de seu canal, possui 35,9 M de seguidores, onde “Todos os episódios são LIVRES para todas as idades”. E anuncia: “Aqui você pode viver o seu sonho. Use a imaginação e a criatividade para viver um mundo de magia e fantasia!”

Desse modo, entende-se que as crianças, no primeiro período da pandemia (março a julho/2020), para além da companhia dos adultos estiveram “sozinhas” com a presença de seus brinquedos ou avatares presentificados nas imagens do *Youtube*. A partir da descrição, relembremos o título do trabalho de Turkle (2011), “Sozinhos juntos”, assim foi importante a entrada das situações educativas no Ensino Remoto Emergencial -ERE, que segundo Behar

⁴³ <https://www.youtube.com/c/luccasneto/about>

(2020, p.1) “significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus”.

Entendemos que nesse espaço, além do adulto representante parental e presentificado na figura materna, possibilitou a entrada das docentes para auxiliar as crianças a estarem juntas, porém não sozinhas, e assim os sujeitos da relação tríade teceram “seus laços sociais a partir da linguagem” (MARIOTTO, 2009, p. 80).

Notamos, na condução das brincadeiras pelas docentes, comparecimento da “alternância presença/ausência” (KUPFER *et al.*, 2010, p. 11). É possível pensar que as crianças, ao brincarem com suas mães/famílias, e as docentes, utilizando recursos da TDICs, vivenciaram processos de subjetivação pois:

O que quer que se diga sobre o brincar de crianças aplica-se também aos adultos; apenas, a descrição torna-se mais difícil quando o material do paciente aparece principalmente em termos de comunicação verbal. Sugiro que devemos encontrar o brincar tão em evidência na análise de adultos quanto o é no caso de nosso trabalho com crianças. Manifesta-se, por exemplo, na escolha das palavras, nas inflexões de voz e, na verdade, no senso de humor (WINNICOTT, 1971[1975], p. 61).

Inspirando-nos em Winnicott, entendemos que o brincar esteve presente com as crianças e os adultos que compunham a relação tríade manifestando-se num jogo simbólico de escolha das palavras, flexão de voz para transmitir e sustentar a docência em ambiente virtual. Assim, juntos, os sujeitos da relação encontram um caminho “suficientemente bom” para cuidar-educar e brincar. Logo, para introduzir a pequena criança na cultura (WINNICOTT, 1971[1975], p. 88) a partir de atos e “atitudes subjetivantes” (OLIVEIRA; DONELLI; CHARCZUK, 2020, p. 9).

Por fim, reconhecemos que as TDICs não foram determinantes para que as famílias se implicassem participando, efetivamente, das situações educativas. Porém, no contexto de isolamento social, apesar das demandas cotidianas em casa, de fato, estavam “implicadas” no processo de cuidar-educar e brincar e puderam se pôr em presença “olhando” para suas crianças.

Na sequência, apresentaremos o **“Tempo de concluir”**: **políticas públicas educacionais e as TDICs no campo educativo com crianças de 0 a 3 anos, cuidar-educar e brincar na pandemia 2021.**

5.4 “Tempo de concluir”: políticas públicas educacionais e TDICs no campo educativo com crianças de 0 a 3 anos, cuidar, educar e brincar na pandemia de 2020 - 2021

“O medo havia tomado conta de todos, as ruas tornaram-se ‘vazias de crianças’, a corrida para buscar o ‘ensinamento’ se tornou mais incessante, enfim tudo se modificou, ano após ano.” (TOLFO)

A epígrafe enuncia, em um período pré-pandêmico, o que vimos e ouvimos no período pandêmico, pois o medo tomara conta de todos, as crianças foram trancafiadas em casa, escolas e ruas ficaram “vazias de crianças” (TOLFO, 2019). E, por parte dos gestores representantes das políticas públicas educacionais, vimos um movimento muitas vezes insano pela busca do “ensinamento”, tudo isso em menos de um ano.

Nesta seção, abordaremos os percalços e enfrentamentos de docentes e famílias analisando os decretos e normativos publicados, emergencialmente, desde a Educação Infantil até a pós-graduação, no âmbito federal (Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020) e no distrital no início da pandemia da COVID 19. Interessa-nos discutir os impactos da proposta dos órgãos gestores, em especial quanto à utilização das TDICs no campo educativo da criança de 0 a 3 anos.

Assim, interrogamos inicialmente:

- 1) Os decretos emergenciais orientadores do uso das TDICs provocaram incidências subjetivas de mal-estar no campo educativo que atende bebês e crianças bem pequenas?

Neste “momento de concluir”, discutimos a proposta dessas políticas no exercício das funções educacionais de cuidar-educar-brincar no espaço público institucionalizado. Assim retomamos pontos singulares dos encontros com docentes e famílias: as incertezas, a queixa de mal-estar diante das demandas e orientações administrativas e pedagógicas que se modificavam cotidianamente no campo histórico e social (BIRMAN, 2014, p. 13) marcado pela situação social crítica (BROIDE, 2016, p. 61) de uma pandemia.

Destacamos os diversos decretos publicados e alterados que, quando anunciados para os docentes, já estavam sendo substituídos por outros sem consulta prévia aos sujeitos envolvidos: docentes e famílias. Quiçá seria dado um espaço de escuta para as crianças. Tudo isso se deu apenas por estarmos envolvidos em uma crise pandêmica? Não, a história da educação brasileira, em especial da educação infantil, está aí para confirmar que as políticas educacionais para a criança pequena são recentes, em poucas circunstâncias ocorreu a escuta dos sujeitos envolvidos e, convenhamos, isso tampouco aconteceria numa pandemia.

Nas palavras de Dunker (2020, p. 126) “A escuta faz resistência ao mero funcionamento das coisas, e à mera facilitação das trocas, no interior das quais, muitas vezes vamos nos transformando em pessoas-coisas. Renunciar ao poder e encontrar o ponto de vulnerabilidade de um laço social, é o ponto de partida da escuta.” Entendemos que no apressamento (DUNKER, 2017) em busca do “ensinamento” (TOLFO, 2019), as normas e decretos provocaram a transformação “pessoas-coisas”, ocasionalmente, ao nosso ver, intensificando o sentimento de mal-estar anunciado por Freud:

O sofrimento nos ameaça a partir de três direções: de nosso próprio corpo, condenado à decadência e à dissolução, e que nem mesmo pode dispensar o sofrimento e a ansiedade como sinais e advertências; do mundo externo, que pode voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas; e, finalmente, de nossos relacionamentos com os outros homens. (FREUD, 1930/1996, p. 49).

Nesse sentido, reconhecemos que a psicanálise nos esclarece que o que afeta o individual também repercutirá para a massa (coletivo). Desse modo, pensamos que, na pandemia, afetos de mal-estar foram intensificados no campo educativo de 0 a 3 anos nacional e internacionalmente e envolvendo todos os sujeitos.

Destaca-se, ainda, o impacto financeiro para as docentes e famílias para compra de artefatos tecnológicos, sinal de internet para trabalhar, participar de reuniões ou cursos de formação exigidos pela Secretaria de Educação. Acrescentam-se efeitos na organização familiar, pessoal e laboral diária, buscando manter a acessibilidade para todos, evitando a evasão escolar, nesse período determinada por diferentes fatores, dentre eles da gestão, ao pensarmos que no campo institucional da escola articulam-se o desejo e a lei.

De acordo com Moretto (2019, p. 69) sobre as ações propostas em nome do cuidar e educar:

quando a proposta de cuidado se faz sem a consideração da singularidade, mesmo que em nome do bem do outro, ela pode ser violenta. Há ações que as pessoas fazem sob o signo do cuidado mas que, na verdade, têm um efeito violento, porque são ações que destituem do outro o seu desejo e a sua singularidade, produzindo um efeito traumático de desamparo e invisibilidade.

Sugere-se, portanto, que subjetivamente afetos de mal-estar (FREUD, 1930/1996; GABEIRA; ZORNIG, 2013; SOUZA *et al.*, 2020) foram produzidos, impactando o bem-estar (CANO HILA; ARGEMÍ-BALDICH, 2021; JALONGO, 2021) de todos os envolvidos para que uma educação de 0 a 3 anos de fato ocorresse para além da pandemia. Retomamos uma das questões da tese: será possível pensar que a escola virtual, remota, *on-line*, ancorada nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem e estrutura das TDICs contribuiu para o mal-estar?

Oportunos elementos evocativos nas falas dos sujeitos participantes da pesquisa apresentam similitude com dados encontrados nos trabalhos e publicações que compõem o Estado da Arte capítulo da tese, contribuindo para melhor discussão.

Quadro 24 - Comparativo de mal-estar Estado da Arte e Evocativos do Mal-Estar nos participantes sujeitos

AUTOR (ANO)	ELEMENTOS DE MAL-ESTAR NO ESTADO DA ARTE	EVOCATIVOS DO MAL-ESTAR
GABEIRA e ZORNIG (2013)	Inquietude e mal-estar	Dúvidas, incertezas, angústias, medos, desamparos.
FIGUEIREDO (2017)	Escassez de tempo, excesso no tempo de tela e estímulos visuais, “redução na relação com o outro”, redução da própria experiência. Enfraquecimento, “pauperização dos vínculos afetivos”, não experiência do ócio e tédio, possibilidades de compartilhar os olhares e os próprios brinquedos, com risco ao isolamento.	Redução no tempo com o outro. Dependência da escola.
TOLFO (2019)	Pressão dos tempos, monitoramento da criança, trampolim para o futuro.	“Falta de limite”. “Falta de tempo”.
CHARCZUK (2021)	Desigualdade socioeconômica, falta de acesso aos recursos.	Essa mãe utiliza a internet emprestada do vizinho, quando dá. (Docente, A) .
SOUZA <i>et al.</i> (2021)	Novos modos de controle, uso exacerbado da tecnologia, extração de sobretrabalho e do mais-valor social, desigualdades sociais, multiplicação do trabalho precário e da exploração do trabalhador, condições de trabalho improvisadas e jornadas extenuantes.	“Sobrecarga”.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da produção dos dados.

Souza *et al.* (2021), sobre o trabalho docente no período da pandemia, apresentaram diversos elementos que configuraram o mal-estar, dentre eles o “**sobretrabalho**”, que em nossa escuta reconhecemos como “**sobrecarga**” apontada pelas docentes entrevistadas: “a gente já teve uma demanda que a gente teve que aprender, que foi trazer a nossa sala de aula do presencial para o virtual, e aí você vai fazer um curso na EAPE e todo curso tem que ter um projeto.... **(DOCENTE, AB)**.”

Destaca-se que o processo de “trazer a nossa sala de aula presencial para o virtual” demandou ainda que as professoras investissem na compra de computadores, *smartphones* e outros equipamentos, ajustes que precisavam ser feitos para atender às famílias: “trabalho a manhã inteira, tem dia que fico até as 14:00 horas, almoço e começo de novo aí vai até 23 horas [...] e aí tem o relatório que precisa ser entregue, o diário atrasado.” **(DOCENTE, BA)**.

Avaliamos que as situações encontradas no período da pandemia demandaram uma outra organização que acabou por aumentar a demanda do trabalho docente. Para Dejours (1987, p. 64), “em certas condições emerge um sofrimento que pode ser atribuído ao choque entre uma história individual, portadora de projetos e esperanças e de desejos e uma organização

do trabalho que os ignora”. Observamos, na organização do trabalho docente ao longo do período pandêmico, muitas situações em que o “sofrimento” emerge, tal como uma das docentes lembrou: “[...] fiquei [...] me cobrando um monte de coisas... um monte de coisas...” (**DOCENTE, AB**).

Acrescentam-se, no contexto da gestão do trabalho docente, as políticas que orientam a condução do cuidar e educar no contexto da educação infantil de 0 a 3 anos, as TDICs, que foram utilizadas para o que Souza *et al.* (2021) nomearam de “novos modos de controle” ou ainda “jornadas extenuantes” com perda da autonomia docente devido a orientações que propiciaram o engessamento da liberdade de atuação, conforme pudemos ouvir: “A autonomia que nós estamos perdendo, nem nossa sala de aula a gente pode configurar.” (**DOCENTE, C**).

O discurso da docente sugere-nos avaliar que os documentos normatizadores (decretos, pareceres, resoluções) provocaram afetos tanto no campo pessoal quanto na própria organização do trabalho, pois em nome da garantia do direito à educação, outros direitos foram onerados. Assim, mesmo que as docentes pudessem colher resultados prazerosos na condução do trabalho, também consideraram que “a parte burocrática atrapalhou” (**DOCENTE, C**), comprometendo a singularidade do sujeito. Portanto, entendemos que do ponto de vista dos órgãos gestores, responsáveis pela efetivação das normas e leis:

O mais simples é reduzir o tamanho do mundo e manter as vozes unificadas para serem mais bem combatidas – **vale dizer, sufocadas. É assim que se formou essa usina de sofrimento nos quais se tornaram a escola** e o mundo corporativo, assim como a ambiência política custodiada pela linguagem digital (DUNKER, 2020, p. 127, grifo nosso).

Entende-se que, para além do campo educativo, o campo social que compõe o cenário da escola também foi afetado, famílias queixaram-se de falta de apoio quanto aos recursos financeiros na aquisição dos artefatos tecnológicos para apoiar os filhos na “Escola em Casa - DF”, pois outras questões permearam o cenário escolar como a **insegurança alimentar**, por estarem em condições financeiras precárias e outras situações, que ao nosso ver induziram ainda mais ao **desamparo**, à **exclusão** e à **precariedade** nas **situações socioeconômicas** das famílias, refletindo-se no processo de constituição da pequena criança, diante dos modos possíveis (CHARCZUK, 2021) de cuidar-educar-brincar.

Importante destacar as orientações do CNE (BRASIL, 2020), dentre outras, da garantia de não exclusão das crianças e suas famílias e apoio para acesso às TDICs, que não foram cumpridas, ainda que docentes, famílias, movimentos sindicais e outros integrantes da base

social utilizassem as redes sociais para lutarem pela causa, como a greve virtual (SOUZA *et al.*, 2020).

Em nossa pesquisa encontramos declaração de dificuldades prévias das famílias para compreender e utilizar os recursos das tecnologias digitais como áudio, “não sabe ler” (TURMA, C) ou “dificuldades [...] de forma geral”. Foi emblemática a situação de quando o governo do Distrito Federal liberou o aplicativo “Escola em casa - DF”, alguns celulares não suportaram o aplicativo: “o meu celular deu uma travada [...] apagou algumas coisas”. (DOCENTE, B).

Inferimos que a existência de políticas públicas educacionais que assegurem de fato o acesso às TDICs desde o campo educativo ao social contribuirá para que, em situações emergenciais como uma pandemia, a acessibilidade, a sustentabilidade, a equidade sejam garantidas, permitindo-se assim sonhar um cuidar-educar-brincar com acolhimento de todos que compõem a tríade educativa, também para além do campo institucional da escola, permitindo um cuidado mais amplo.

Logo, para cuidar é preciso cuidar de si e do outro nas dimensões pessoal, de trabalho e/ou política, rompendo com estratégias e ações de poder normatizadoras que levam ao silenciamento da voz e da palavra em que pessoas possam tornar-se sujeitos, reduzindo, assim, os afetos de mal-estar e “medo”, embora saibamos que “não há regra de ouro que se aplique a todos: todo homem tem de descobrir por si mesmo de que modo específico ele pode ser salvo” (FREUD, 1930, p. 91) diante do pacto civilizatório.

Desse modo e em “**Tempo de concluir**”, entende-se que as políticas públicas educacionais, ao recomendarem o uso das TDICs no campo educativo com crianças de 0 a 3 anos nos espaços institucionais para cuidar-educar-brincar na pandemia 2020 – 2021, fizeram serviço triplo: o primeiro em dimensão macro para silenciar os sujeitos com sobrecarga de trabalho, exclusão, acentuando as desigualdades sociais e controlando o outro nos espaços de trabalho com tensões de mal-estar; o segundo como suporte às atividades educacionais, pedagógicas e relacionais; e, por último, como um espaço virtual subjetivante das relações em que os sujeitos puderam falar e se expressar cuidando uns dos outros, também aliviando as tensões. Portanto, a utilização da TDICs, como elemento primordial na pandemia 2020 – 2021, pode ser reconhecida como um mal necessário.

Enfim, para além do ambiente duro das TDICs, ao cuidar-educar-brincar em tempo de pandemia, o elemento primordial do laço social foram “as relações amorosas [que]constituem a essência da psique das massas.” (FREUD, 1821/1996, p. 30) e o elemento central do laço educativo - o amor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu não quero essa aula aqui não, essa aula é chata! Eu quero te beijar! (DOCENTE, A)

Ela sente falta do contato físico, ela sente falta, manda mensagem constantemente. (DOCENTE, A)

Se for para pegar coisa de Youtube elas não precisam de mim! (DOCENTE, A)

Nesse período mandavam vídeos e áudios expressando saudade. (DOCENTE, A)

Elas [as crianças] ficam, sorriem, interagem, participam, chamam a atenção – “agora é comigo”. (DOCENTE, A)

O que é bobo para o adulto não é para a criança. (DOCENTE, A)

A tese pretendeu compreender as implicações e os efeitos do uso das TDICs e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) como espaços utilizados nas relações dos sujeitos ao cuidar, educar e brincar no campo educativo com crianças de 0 a 3 anos no contexto da pandemia.

Para tanto, partiu-se da hipótese de que as funções educativas de cuidar, educar e brincar com crianças da primeiríssima infância, submetidas às TDICs diante da situação social crítica da pandemia, provocam ressonâncias e efeitos nos modos de brincar e se relacionar, com possíveis entraves nas relações dos sujeitos e produção de mal-estar docente na constituição do laço social.

Assim, na pesquisa realizada no campo educativo, nos colocamos a **observar a ação** dos docentes na relação tríade (docente, mãe, crianças) nos espaços digitais e virtuais de aprendizagem da “Escola em Casa - DF”, projeto de ensino *on-line*, a distância, ou não presencial, da Rede de Ensino Pública do Distrito Federal, das salas de aulas virtualizadas, com ressonâncias na **docência** quando acionaram os ambientes digitais das TDICs para acolher e escutar as narrativas das mães que, isoladas com suas pequenas crianças, apresentaram em seus discursos o desejo de estar no espaço institucional da escola, especialmente as crianças, quando expressaram querer estar na escola para brincar com as docentes. Vimos crianças desejosas de estar no espaço em que se sentem junto ao Outro social, externo ao ambiente familiar, e também adultos que falavam pela criança dando-lhe pouco espaço para se expressar, além da própria limitação dos artefatos da TDICs com demandas de ajustes de microfone, câmeras e conexão.

Por outro lado, mesmo nos espaços das salas de aula virtuais foi possível acionar a linguagem dos afetos, do **cuidar-educar-brincar**, garantindo a fala e a escuta por meio das quais os sujeitos do e no campo educativo puderam discorrer sobre suas realidades e afetos produzidos pela situação de isolamento físico, perdas, luto, mal-estar e angústias.

Em meio aos encontros e desencontros, também as docentes puderam ofertar a palavra para as mães narrarem os acontecimentos de seu dia a dia envolvendo suas crianças e famílias, sendo possível fazer circular a fala e as ressonâncias diante da experiência subjetiva apresentada na fala “implicada” aos sujeitos partícipes desse processo perante a singularidade de cada um. Vimos, em contexto pandêmico, o sujeito produto da linguagem, do desejo e da insatisfação, no encontro com o Outro, revelar-se humano, sensível e amoroso.

Entende-se que diante dos afetos de **mal-estar** proporcionado pelo isolamento físico/social da pandemia e entraves da impossibilidade do educar, os sujeitos encontraram-se para falar sobre as dúvidas, incertezas e sofrimentos pelos quais toda humanidade vem passando. É possível reconhecer que, mesmo em salas de aula virtualizadas, os sujeitos, apesar do isolamento, ainda se dispuseram ao encontro com o mundo externo, garantindo os “relacionamentos com os outros homens” (FREUD, 1930, p. 9-10).

Compreende-se que nas relações de docentes, famílias e crianças nos ambientes digitais e virtuais de aprendizagem, apesar do “impossível de educar” freudiano, algum cuidado foi possível, elaborando-se, de certo modo, as preocupações e presentificando-se sujeitos de desejo. Em outras palavras, nas relações educativas aflorou o desejo de acionar a linguagem, haja vista que, para Dolto (2018, p. 10), “tudo é linguagem”, e que para a pequena criança vislumbrou-se a mais fundamental – **o brincar**.

Na pesquisa de campo verificou-se que laços se constituíram diante do desejo de ensinar, vincular-se e cuidar das barreiras e entraves com as tecnologias digitais, reiterando-se a linguagem como produtora de humanidade.

As docentes estiveram preocupadas e sobrecarregadas, estudando diferentes maneiras para propor ações de apoio às famílias no desenvolvimento das atividades numa tentativa de, na turma, conjugar o “nenhum a menos”, convocando as famílias e as crianças para colocarem em palavras seus desejos e os afetos de mal-estar causados pela pandemia.

Para além de outros assuntos que despontaram nesta tese, verificou-se, que ao cuidar e educar utilizando os recursos das TDICs, as docentes pensaram e criaram caminhos para dar continuidade à docência, ainda que submetidas às normatizações que impactaram e provocaram afetos de mal-estar tanto para os adultos quanto para os pequenos envolvidos no ato, com efeitos na dimensão subjetiva do seu trabalho.

Das relações constituídas na tríade despontou, ao nosso ver, um saber fazer, na medida em que as docentes aprenderam para fazer e para apoiar, cuidadosamente, as mães não alfabetizadas digitalmente, o que implicou um novo modo de cuidar-educar-brincar, quando em jogo também esteve o cuidado de quem cuida para juntas sustentarem a tríade cuidar-educar-brincar, ainda mais que na escuta cuidaram para que o outro pudesse também cuidar de si.

Logo, vimos que no encontro, o Outro, para além da pandemia, inseriu a pequena criança na linguagem, no mundo, ofertando-lhe significantes para que, mesmo a distância, de algum modo adentrasse o mundo social e que, minimamente, estivesse na presença de outros adultos e outras crianças.

Por fim, entende-se que o discurso que brotou no e dos sujeitos no cenário da pandemia marcou a sua subjetividade e nos apresentou os caminhos percorridos nos atos de cuidar e educar crianças para além das telas de cristal líquido. A linguagem que ditou a ocasião inscreveu-se nos afetos de humanidade e na utopia de “sonhar” as crianças em nosso país.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**. destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2005. (Original publicado em 1997).
- AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2005.
- AGUIAR, Fernando. Questões epistemológicas e metodológicas em psicanálise. **J. psicanal.**, São Paulo, v. 39, n. 70, p. 105-131, jun. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352006000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 jan. 2019.
- AGUIAR, Jonathan Fernandes de; MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. Percepções de uma professora que atua como bidocente: em defesa de uma educação inclusiva. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, Manaus, v. 1, n. 2, p. 256- 267, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/4689/4168>. Acesso em: 12 ago. 2020
- AKIMOTO, Cláudio. O lugar do Sujeito na Arquitetura Digital. *In*: GOLDBERG, Leonardo; AKIMOTO, Claudio. **O Sujeito na Era Digital**: Ensaios sobre psicanálise, pandemia e história. São Paulo: Edições 70, 2021. Cap. 7, p. 73-104, v. 1.
- ALENCAR, Carolina Silva de; MACEDO, Nayara Alves; PESSANHA, Fabiana Nery de Lima. Desafios de uma educação infantil pública e popular: diálogos necessários. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 2, p. 100-114, jul. 2021. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16086>. Acesso em: 22 ago. 2021. doi:<https://doi.org/10.17058/rea.v29i2.16086>.
- AL-HEZAM, Dalal Mohammed. The impact of digital technology on children's transition from kindergarten to primary school: Bringing concepts from international research and practice to Saudi Arabia. **Waikato Journal of Education**, v. 22, n. 2, 2017. Disponível em: <http://wje.org.nz/index.php/WJE/article/view/567>. Acesso em: 21 out. 2021.
- ALMEIDA Mayra Ramalheira; COSTA, Paulo José da. O brincar diante das novas tecnologias na clínica psicanalítica. **Akrópolis**, Umuarama, v. 24, n. 2, p. 153-161, jul./dez. 2016.
- ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. Das memórias educativas: a emergência da história singular do professor e sua relação com o saber. *In*: O DECLINIO DOS SABERES E O MERCADO DO GOZO, 8., 2010, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2010. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032010000100027&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 25 out. 2021. ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires; BITTENCOURT, Cleonice Pereira do Nascimento. The Writing of Educational Memories as a Significant Research Device. **ATINERS Conference Paper Series**, Athens, ano 2018, ed. EDU2018-2496, p. 1-18, 27 ago. 2018. Disponível em: <https://bitlybr.com/gBJ7v>. Acesso em: 24 maio 2019.
- ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. O lugar da memória de vivências na instituição escolar e a constituição da identidade do professor: (im) possíveis conexões com a psicanálise. *In*: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 5., 2004, São Paulo. **Anais [...]**. São

Paulo: USP, 2004. Disponível em:

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100033&lng=pt&nrm=abn. Acesso em: 25 out. 2021.

ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. O Ser infante e o Ser professor na memória educativa escolar. *In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP*, 4., 2002, São Paulo.

Anais [...]. São Paulo: USP, 2002. Disponível em:

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032002000400011&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 25 out. 2021.

ALMEIDA, Thiago. O governo da infância: O brincar como técnica de si. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 70, n. espec., p. 152-166, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9739>.

AMARAL, Leonor de Brito; FRANCO, Vítor. Contributos da hermenêutica para a psicanálise. **Rev. NUFEN**, v. 9, n. 1, p. 164–177, 2017.

ANDRADE, Eduardo Lucas. **Psicanálise e Educação**: contribuições da psicanálise à pedagogia. 2. ed. Artigo A. 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANJOS, Fabio Augusto Venâncio dos. **Webcomic a infância do Brasil**: as mediações culturais entre tecnologia e quadrinhos. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

ANZIEU, Didier. **O Eu-Pele**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1989.

ARAÚJO, Magnólia Fernandes Ferreira de; PRAXEDES, Gutemberg de Castro. A aula passeio da pedagogia de Célestin Freinet como possibilidade de espaço não formal de educação. **Ensino Em Re-Vista**, v. 20, n. 1, p. 243–250, 2013.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1961- 2005.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1981.

BAPTISTA, Angela; JERUSALINSKY, Julieta (org.). **Intoxicações eletrônicas**: O sujeito na era das relações virtuais. Salvador: Ágalma, 2017.

BARNETT, Steven; JUNG, Kwanghe; NORES, Milagros. Home learning and preschool participation for young children: Experiences during the pandemic. **National Institute for Early Education Research**, 2020.

BAUTISTA DÍAZ, Diego Armando; GARCÍA GUTIÉRREZ, Zaily del Pilar; CASAS CASALLAS, Eurias; GÓMEZ AMAYA, Jhonny; GUTIÉRREZ CASTRO, Bladimir

Alexander. Ludomática en ambientes de aprendizaje: educación rural en el posconflicto colombiano. **Educación y educadores**, v. 22, n. 3, p. 359–376, 2019.

BECKER, Scheila Machado da Silveira; BERNARDI, Denise; MARTINS, Gabriela Dal Forno. Práticas e crenças de educadoras de berçário sobre cuidado. **Psicologia em Estudo**, v. 18, n. 3, p. 551–560, 2013.

BEHAR, Patricia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade**, 6 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 20 set. 2021.

BELLONI, Maria Luiza. **Crianças e Mídias no Brasil**: Cenários de mudança. Campinas, SP: Papirus, 2010.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Sociologia da Infância**. São Paulo: Autores Associados, 2012.

BELLONI, Maria Luiza; GOMES, Nilza Godoy. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 104, p. 717–746, 2008.

BIRMAN, Joel. A Physis da Saúde Coletiva. **Physis: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, Supl., p. 11-16, 2005.

BIRMAN, Joel. Café filosófico: Caos e trauma no mundo contemporâneo. 2014. 1 vídeo (125 min). Publicado pelo canal **Percy Reflexão**. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=MvES4LYTP-8. Acesso em: 4 jun. 2014.

BIRMAN, Joel. Subjetividade, tempo e psicanálise. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, v. 3, n. 4, p. 11-30, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/64NWxXgSZBKY3C9H3sgSQdd/?lang=pt&format=pdf>

BITTENCOURT, Cleonice Pereira do Nascimento. **A autoestima da criança de 0 a 3 anos - uma reflexão da prática pedagógica**. 2002. Não publicado.

BITTENCOURT, Cleonice Pereira do Nascimento. **Identidade e subjetividade docente no ambiente virtual de aprendizagem ressignificando a prática pedagógica**. 2013. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BITTENCOURT, Cleonice Pereira do Nascimento; ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires; PATO, Cláudia Lyra; SQUARISI, Katilen Machado Vicente. Memória Educativa como dispositivo de pesquisa: tecendo laços na Universidade. **Educação**, Santa Maria, v. 46, p. e6/ 1-24, 2021.

BITTENCOURT, Cleonice Pereira do Nascimento; ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires; SQUARISI, Katilen Machado Vicente. Formação de Professores em um curso a distância e as relações dos sujeitos no campo educativo. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DO **LEPSI**, 3.; RUEPSY, 8.; RED NFEIES, 4.; PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO DE MINAS, 3., 2019 Ouro Preto, MG. **Anais** [...] Ouro Preto. MG: Prefixo Editorial: 98601, 2019. Tema: Por que a psicanálise na universidade e na educação hoje?

Ensino, transmissão, re, 2019, Ouro Preto. LEPSI 2019: por que a psicanálise na universidade e na educação hoje? ensino, transmissão, resistência.

BITTENCOURT, Cleonice Pereira Nascimento; CASTRO, Márcia Helena de. Percepção de Educadores sobre o ECA, numa perspectiva do Educar para e em Direitos Humanos. In: **EDIPE - ENCONTRO ESTADUAL E PRÁTICAS DE ENSINO**, 6., 2015, Goiânia. Anais [...]. Goiânia: UFG, 2015. Tema: Didática e Currículo: Impactos de Organismos Internacionais na Escola e no trabalho docente. Disponível em: <http://cepedgoias.com.br/edipe/viedipe/PDF/programacao%20viedipe.pdf>.

BITTENCOURT, Cleonice Pereira Nascimento; CASTRO, Márcia Helena de. ECA: percepção de educadores da educação básica numa perspectiva do educar para e em direitos humanos. In: PINHEIRO, Maria do Carmo Moraes. **Direitos da criança e do adolescente no Brasil: combate sem fim**. Porto: Ludomedia, 2017. v. 1.

BITTENCOURT. Cleonice Pereira do Nascimento. **Identidade e subjetividade docente no ambiente virtual de aprendizagem ressignificando a prática pedagógica**. 2013. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BITTENCOURT. Cleonice Pereira do Nascimento. **Violência Intrafamiliar atravessando a Escola: uma proposta de educação em e para direitos humanos** (2017). Não publicado.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. **Os professores, entre o prazer e o sofrimento**. São Paulo: Loyola, 2005.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. Ouvindo Professores: Violência na Relação Educacional. **Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe**, v. 55, Edição 2, 2010

BONA, Viviane. **Tecnologia e infância: ser criança na contemporaneidade**. Orientadora: Lícia de Souza Leão Maia. 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

BRASIL, Ministério da educação. Portaria nº 473 de 12 de maio de 2020h. Brasília, 13 mai. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507>. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5800 de junho de 2006. Institui o sistema Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, jun. 2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em 12 maio.2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 48, 31 maio 2012.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. **BRASILIA**,

DF, 30 set. 2020d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 08 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008. Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8, 16 jun. 2008.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Marco Legal da Primeira Infância. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 9 mar. 2016. Disponível em: <https://bitlybr.com/ZRk49>. Acesso em: 1 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.438, de 26 de abril de 2017. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para tornar obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 27 abr. 2017. Disponível em: <https://bitlybr.com/0093s>. Acesso em: 22 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 7 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Estatuto da Criança e do Adolescente, **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://bitlybr.com/6q5Rm>. Acesso em: 22 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. MEC. Portaria n.º 395, de 15 de abril de 2020. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020g. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=16/04/2020&jornal=515&pagina=61>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020. 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. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, p. 32, 1º jun. 2020b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 14, 9 dez. 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, p. 57, 3 ago. 2020c. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=downl

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020e. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em:
<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 345, de 19 de março de 2020f. Altera a Portaria MEC n.º 343, de 17 de março de 2020. Disponível em:
<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, p. 62, 17 jun. 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, p. 20, 10 jul. 2017. Disponível em: <https://bitlybr.com/9Wpx5>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Bebês como leitores e autores**: Coleção Leitura e escrita na educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, v. 5, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNAIC Pacto Nacional**. Brasília, DF: MEC/SEB, v. 5. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNAIC Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Documento Orientador. Brasília, DF: MEC/SEB, v. 1, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação Infantil**: entre o ensinar e o aprender. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil, v. 1)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil**: infância e linguagem. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil, v. 2)

BROIDE, Jorge. A transferência e o Território: algumas considerações. *In*: BROIDE, Jorge; BROIDE, Emília E. **A psicanálise em situações sociais críticas**: Metodologia clínica e intervenções. 2. ed. São Paulo: Editora Escuta, 2016. p. 61-78.

BROIDE, Jorge. Prefácio. *In*: DANTO, Elizabeth Ann. **As Clínicas Públicas de Freud**: Psicanálise e Justiça Social. São Paulo: Perspectiva, 2019.

BROIDE, Jorge; BROIDE, Emília E. **A psicanálise em situações sociais críticas**: Metodologia clínica e intervenções. 2. ed. São Paulo: Editora Escuta, 2016.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Tradução: Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo, Loyola, 2007.

BUCKINGHAM, David. **Cultural studies goes to school**: reading and teaching popular media. 2. ed. Londres: Taylor and Francis, 2004.

BUCKINGHAM, David. **Media education**: literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press, 2003.

CABAS, Antonio Godino. **O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan**: da questão do sujeito ao sujeito em questão. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CAMPOS, Daniela De Lima; LEGNANI, Viviane Neves; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; *et al.* Contribuições possíveis da psicanálise à educação precoce. **Estilos da Clínica**, v. 25, n. 2, p. 233–245, 2020.

CANO-HILA, Ana Belén; ARGEMÍ-BALDICH, Rafael. Early Childhood and Lockdown: The Challenge of Building a Virtual Mutual Support Network between Children, Families and School for Sustainable Education and Increasing Their Well-Being. **Sustainability**, v. 13, n. 7, p. 3654, 2021.

CARNEIRO, Cristiana; COUTINHO, Luciana Gageiro. Mal-estar na escolarização: estudo de casos em Psicanálise e Educação. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DO LEPSI, 10.; CONGRESSO DA RUEPSY – REDE UNIVERSITÁRIA INTERNACIONAL EM

EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE, 5.; CONGRESSO BRASILEIRO DA REDE INFEIES, 1., 2014, São Paulo. **Anais** [...] São Paulo: USP, 2014. Tema: “Crianças públicas, adultos privados”. Disponível em <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/eventos/detalhado.asp?num=1875&cond=12&some=1>

CARNEIRO, Cristina. O estudo de casos múltiplos: estratégia de pesquisa em psicanálise e educação. **Psicol.**, São Paulo, v. 29, n. 2, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-656420170151>

CARRETEIRO, Teresa Cristina. Pandemia: luta entre dois imaginários. **Caderno de Administração**, v. 28, edição espec., p. 17-20, 2020. <https://doi.org/10.4025/cadadm.v28i0.53952>

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 4, p. e109145, 2020.

CHAUDRON, Stephane *et al.* **Young Children (0-8) and Digital Technology: A qualitative exploratory study across seven countries.** Luxemburgo: JRC Science and policy reports Relatório EUR, 2015. v. 36. DOI:10.2788/00749. Disponível em: <https://bitlybr.com/uDOie>. Acesso em: 2 jul. 2019.

CHO, Eun; ILARI, Beatriz Senoi. Mothers as Home DJs: Recorded Music and Young Children’s Well-Being During the COVID-19 Pandemic. **Frontiers in Psychology**, v. 12, p. 637569, 2021.

CIFALI, Mireille. Ofício “impossível”? Uma piada inesgotável. **Educação em Revista**, v. 25, n. 1, p. 149–164, abr. 2009.

COCHRANE, Janete. Fatores que afetam o acesso às tecnologias digitais e o impacto resultante para os alunos em um contexto P-12. **Australian Educational Computing**, v. 35, n. 1, 6 atrás, 2020.

COHEN, Franziska; OPPERMAN, Elisa; ANDERS, Yvonne. Elternzusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen während der Corona-Pandemie. Digitalisierungsschub oder verpasste Chance? **Z Erziehungswiss**, p. 1-26, Apr 2021.

CORSARO, Willian Arnold. **Sociologia da infância** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Marcelo Pio da. **Psicanálise com crianças: rumo ao fantasma: do outro ao a.** 2012. 174 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_f56bd5ee74d7a647ea9e5f5bdb821b6d. Acesso em: 06 nov. 2019

COSTA, Teresinha. **Psicanálise com Crianças.** Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

COUTINHO, Angela Scalabrin; CÔCO, Valdete. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016266, p. 1-15, 2020.

COUTINHO, Denise Maria Barreto; FONTELES, Camila Santos Lima. A Perspectiva Transdisciplinar da Psicanálise. **Psicologia Clínica e Cultura Psic.: Teor. e Pesq.**, v. 35, nov. 2019. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e35440>.

CROMBERG, Renata Udler. A autoria de Sabina Spielrein. **J. psicanal.**, São Paulo, v. 45, n. 82, p. 83-98, jun. 2012. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352012000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 fev. 2021.

CROMBERG, Renata Udler. **O amor que ousa dizer seu nome: Sabina Spielrein - pioneira da psicanálise**. Tese (Doutorado em Psicologia Social), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-19052008-163016/>. Acesso em: 22 out. 2021.

CRUZ, Carla; FRANCO, Catarina; ANUNCIACÃO, Fábio; CUNHA, Maria João. A domesticação de ecrãs na infância: usos e mediação parental em meios citadino e rural. **Comunicação e Sociedade**, v. 37, p. 71–92, 2020.

DANTO, Elizabeth Ann. **As Clínicas Públicas de Freud: psicanálise e justiça social**. Perspectiva. São Paulo: Perspectiva, 2019.

DEJOURS, Christophe. **Le Facteur Humain**. Paris: Presses Universitaires de France.1995

DEJOURS, Christophe. **Loucura do trabalho**. São Paulo: Oboré; 1987.

DEJOURS, Christophe. Subjetividade, trabalho e ação. **Production**, v. 14, n. 3, p. 27–34, 2004.

DÍAZ-BERNAL, Juan Guillermo. Vigilancia tecnológica: Arkangel en fotogramas. **Praxis & Saber**, v. 10, n. 23, p. 235-252, 2019.

DININGRAT, Syaiputra Wahyuda Meisa; NINDYA, Meyga Agustia; SALWA, Salwa. Emergency Online Teaching lecturers' perception of barrier and pedagogical competency. **Cakrawala Pendidikan**, v. 39, n. 3, p. 705-719, oct. 2020

DINIZ, Margareth. A relação com o saber para a psicanálise. *In: PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E TRANSMISSÃO*, 6., 2006, São Paulo. **Proceedings**[...]. São Paulo: USP, 2006. Disponível em: <https://bitlybr.com/6GaGJ>. Acesso em: 15 maio 2019.

DISTRITO FEDERAL. Decreto N° 40, 583, de 1° de abril de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus. **DOU**DF, Brasília, Distrito Federal. 2020e. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/e1aaf0ba1c0948d1aebcda7454c4a097/Decreto_40583_01_04_2020.html. Acesso em: 16e nov. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Decreto N° 40.509, DE 11 DE MARÇO DE 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. **DOU**DF. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2020/03/decreto-40.509.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Decreto N° 40.520, de 14 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e das outras providências. **DOU**DF, 14/03/2020. Brasília, Distrito Federal, 2020b. Disponível em:

http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/ed3d931f353d4503bd35b9b34fe747f2/Decreto_40520_14_03_2020.html. Acesso em: 16 nov. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Decreto N° 40.817, de 22 de maio de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus e das outras providências. **DOU**DF, Brasília, Distrito Federal. 2020f. Disponível em:

http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/327d72d3c115490394bb9373f942e030/Decreto_40817_22_05_2020.html. Acesso em: 16 nov. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Economia. **Plano Plurianual do Distrito Federal PPA 2020-2023**. Brasília, DF: SEE, 2019. Disponível

em:<https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/orienta%C3%A7%C3%B5es-aos-estudantes-aulas-n%C3%A3o-presenciais.pdf>

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil**. 2. ed. Brasília, 2018c. Disponível em:

http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-EdInfantil_19dez18.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Plano Pedagógico da Educação Especial para Atividades não Presenciais na Rede Pública de Ensino Do Distrito Federal**. Brasília, DF: SEE, 2020i.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Aos Estudantes: orientações para as aulas por meio das atividades não presenciais**. Brasília, DF, SEEDF, 2020g.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Conselho de Educação do Distrito Federal. Parecer 033/2020h. Determina às instituições educacionais das redes de ensino pública e privada do Sistema de Ensino do Distrito Federal no sentido de ajustar suas organizações pedagógica, administrativa e calendário escolar. Disponível em:

<http://cedf.se.df.gov.br>. Acesso em 28 nov. 2020.

DOLTO, Françoise. **A causa das crianças**. São Paulo: Ideias & Letras, 2005.

DOLTO, Françoise. **Tudo é Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

DONG, Chuanmei; CAO, Simin; LI, Hui. Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. **Children and Youth Services Review**, v. 118, p. 105440, 2020.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DUEK, Carolina; MOGUILLANSKY, Marina. Children, digital screens and family: parental mediation practices and gender. **Comunicação e Sociedade**, v. 37, p. 55–70, 2020.

DUNKER, Christian. **Cuidar, Educar e Governar**. In: Paixão da Ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020 p.57-61 (Coleção Educação e Psicanálise, v. 1.).

DUNKER, Christian. Intoxicação Digital Infantil. In: BAPTISTA, Angela; JERUSALINSKY, Julieta. (org.). **Intoxicações eletrônicas: O sujeito na era das relações virtuais**. Salvador: Ágalma, 2017. p. 117-144.

DUNKER, Christian. **O Trabalho Político da Escuta**. In: Paixão da Ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020 p.123-129 (Coleção Educação e Psicanálise, v. 1.).

DUNKER, Christian. **Paixão da Ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020. (Coleção Educação e Psicanálise, v. 1.).

DUNKER, Christian. Psicanálise da Vida Digital. Prefácio. In: GOLDBERG, Leonardo; AKIMOTO, Cláudio. **O Sujeito na Era Digital: Ensaio sobre psicanálise, pandemia e história**. São Paulo: Edições 70, 2021. Cap. 7, p. 9 – 39, v. 1.

ELIA, Luciano. **O conceito de Sujeito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

ENRIQUEZ, Eugène. **A Arte de Governar**. In: ARAUJO, José Newton; SOUKI, Lea Guimarães; FARIA, Carlos Aurélio (Org.). **Figura Paterna e Ordem Social**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 113-142.

FERREIRA DE SOUSA, Jaqueline; MELO DIAS, Helena Maria. Psicanálise e educação: desejo de saber e inibição intelectual. **Polêm!ca**, v. 13, n. 4, p. 1671-1680, out. 2014. ISSN 1676-0727. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/polemica/article/view/13211>. Acesso em: 26 out. 2021. doi:<https://doi.org/10.12957/polemica.2014.13211>.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257–272, 2002.

FIGUEIREDO, Débora Cavalcante de. **Playground virtual e indústria cultural: um estudo frankfurtiano acerca do consumo das novas tecnologias na infância**. 2017. 159f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Fortaleza (CE), 2017.

FIGUEIREDO, Luis Cláudio. **As diversas faces do cuidar**. São Paulo: Escuta, 2012

FIGUEIREDO, Luis Cláudio. **As diversas faces do cuidar: Novos ensaios de psicanálise contemporânea**. São Paulo: Escuta, 2009.

FONSECA, Paula Fontana. O Laço Educador-Bebê se Tece no Enodamento entre Cuidar, Educar e Brincar. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1555–1568, 2018.

FOUCAULT, Michael. **Hermeneutica del sujeto**. La Piqueta: Madrid.1990.

FRANCO, Victor; ALBUQUERQUE, Carlos. Contributos da psicanálise para a educação e para a relação professor–aluno. **Millenium: Journal of Education Technologies and Health**, v. 14, n. 38, p. 173-200, jun. 2010. Disponível em:

<https://revistas.rcaap.pt/millennium/article/view/8257>. Acesso em: 4 fev. 2013.

FRANCO, Vitor. Dimensões transdisciplinares do trabalho de equipe em intervenção precoce. **Interação em Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 113-121, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/6452/6779>. Acesso em: 18 jun. 2020.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: J Baptista Martins, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN, Moysés. J. (org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREUD, Anna. **O Ego e os Mecanismos de Defesa**. Tradução Álvaro Cabral do original americano de 1946. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

FREUD, Anna. **O Tratamento Psicanalítico de Crianças**. Tradução Marco Aurélio de Souza Matos da 5ª edição de 1926/1927. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

FREUD, Sigmund, O poeta e o fantasiar (1908[1856-1939]), in: **Arte, literatura e os artistas/Sigmund Freud**; tradução Ernani Chaves. 1.ed.—Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

FREUD, Sigmund. **Um caso de histeria, Três ensaios sobre a sexualidade e outros trabalhos** (1901-1905). Volume VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. Além do Princípio de Prazer. In: FREUD, S. Escritos sobre a psicologia do inconsciente. v. 2. Rio de Janeiro: Imago, ([1920] -1996), p. 123-198. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 2. Original publicado em 1920).

FREUD, Sigmund. **Análise terminável e interminável**. In S. Freud, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (Vol. 23, pp. 239-287) ([1925-1937]). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1937) 1996.

FREUD, Sigmund. **Conferências Introdutórias sobre Psicanálise (Parte III) 1915-1916**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (, originalmente publicado em 1917).

FREUD, Sigmund. **Dois Histórias Clínicas O “Pequeno Hans” e o “Homem dos Ratos”** (1909). In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Imago Editora, Rio de Janeiro. 1996. Vol.X.

FREUD, Sigmund. **Esboço de psicanálise** (1940 [1938]). In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. XXIII.

FREUD, Sigmund. Escritores Criativos e Devaneio. In: FREUD, Sigmund. **Gradiva de Jensen e outros trabalhos (1906-1908)**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996. p. 133-143. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 9, originalmente publicado em 1908).

FREUD, Sigmund. Novas Conferências Introdutórias. *In*: FREUD, Sigmund. **Novas Conferências Introdutórias e outros trabalhos (1923-1936)**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 22).

FREUD, Sigmund. **O Ego e o Id e outros trabalhos (1923-1925)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 19).

FREUD, Sigmund. O Esclarecimento Sexual das Crianças (Carta Aberta Ao Dr.M Furst). *In*: FREUD, Sigmund. **Gradiva de Jensen e outros trabalhos (1906-1908)**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996. p. 121-129. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 9).

FREUD, Sigmund. O Estranho. *In*: **Uma neurose infantil e outros trabalhos (1917-1916/1996)** p. 274-314. Rio de Janeiro, RJ: Imago, (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XVII).

FREUD, Sigmund. O Mal-Estar na Civilização. *In*: FREUD, Sigmund. **O Futuro de uma Ilusão, O Mal-Estar na Civilização e outros trabalhos (1927-1931)**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996a. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 21, (originalmente publicado em 1930 [1929])).

FREUD, Sigmund. Projeto para uma Psicologia Científica. (1895) *In*: FREUD, Sigmund. **Estudos sobre a Histeria (1893-1895)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 2).

FREUD, Sigmund. Psicologia de grupo e análise do ego (J. Salomão, Trad.). Em *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago. (1976). (Trabalho original publicado em 1921).

FREUD, Sigmund. Recordar, repetir e elaborar. *In*: FREUD, Sigmund. **O Caso Shereber, Artigos sobre Técnica e outros trabalhos (1914)**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996. p. 161-171. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 12).

FREUD, Sigmund. **Sobre as teorias sexuais das crianças**. (1908). Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 09, originalmente publicado em 1976).

FREUD, Sigmund. Sobre as teorias sexuais das crianças. *In*: FREUD, Sigmund. **Gradiva de Jensen e outros trabalhos (1906-1908)**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 9, originalmente publicado em 1908).

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905) *In*: FREUD, Sigmund. **Um caso de Histeria, Três ensaios sobre a Sexualidade e outros trabalhos (1901-1905)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 7).

FREUD, Sigmund. Novas Conferências Introdutórias sobre psicanálise. **Explicações, Aplicações e Orientações**. *In*: Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1969, v. XXII, p. 135-154. (1933 [1932]).

GABEIRA, Tami Reis; ZORNIG, Silvia Abu-Jamra. Os eixos do cuidado na primeira infância. **Cad. psicanal.**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 29, p. 143-158, dez. 2013. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-62952013000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 out. 2021.

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e Método: Fundamentos de uma Hermenêutica Filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas. 2010 .

GJELAJ, Majlinda; BUZA, Kastriot; SHATRI, Kyvete; ZABELI, Naser. Digital Technologies in Early Childhood: Attitudes and Practices of Parents and Teachers in Kosovo. **International Journal of Instruction**, v. 13, n. 1, p. 165-184, 2020. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13111a>

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 mai./jun. 1995

GÓMEZ-ARTETA, Indira; ESCOBAR-MAMANI, Fortunato. Educación Virtual en Tiempos de Pandemia: Incremento de la Desigualdad Social en el Perú. Preprint, 2021. <https://doi.org/10.1590/Sci>

GOOGLE. Google Classroom. Disponível em: <https://classroom.google.com/h>. Acesso em: 20 jun. 2020.

GOOGLE. Google Classroom. Disponível em: <https://classroom.google.com/h>. Sobre o Sala de Aula. Acesso em: 20 mar. 2021.

GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MÜLLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e238077, 2020.

HARASIN, Linda *et al.* **Redes de aprendizagem: um guia para o ensino e aprendizagem on-line**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

HERÁCLITO. Fragmentos; in Os Pensadores: **Os pré-socráticos**, tradução de José Cavalcante de Souza, São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

HOMRICH, Marcele Teixeira. Alteridade e psicanálise: as modalidades de Outro em Lacan. **Barbarói**, n. 46, p. 153, 2016.

HU, Xinyun; CHIU, Ming Ming; LEUNG, Wai Man Vivienne; YELLAND, Nicola. Technology integration for young children during COVID-19: Towards future online teaching. **British journal of educational technology**: journal of the Council for Educational Technology, 10.1111/bjet.13106. 20 May. 2021. DOI:10.1111/bjet.13106 .

IMBERT, Francis. **Para uma Práxis Pedagógica**. Tradução de Rogério de Andrade Córdova. Brasília: Plano Editora, 2003.

JALONGO, Mary Renck. The Effects of COVID-19 on Early Childhood Education and Care: Research and Resources for Children, Families, Teachers, and Teacher Educators. **Early Childhood Education Journal**, v. 49, n. 5, p. 763–774, 2021.

JERUSALINSKY, Julieta. Que rede nos sustenta no balanço da web? – o sujeito na era das relações virtuais. *In*: BAPTISTA, A.; JERUSALINSKY, J. (org.). **Intoxicações eletrônicas: O sujeito na era das relações virtuais**. Salvador: Ágalma, 2017. v. 1. P. 13-38.

JOSIOWICZ, Alejandra. A psicanálise e as transformações na concepção da infância nas crônicas e colunas de Clarice Lispector, 1952-1973. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.27, n.1, jan.-mar. 2020, p.53-69.

KEHL, Maria Rita. Comentários: A Inclusão da Inclusão. *In*: SANTOS, Laymert. G. *et. al.* **Revolução tecnológica internet e socialismo**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003. (Coleção Socialismo em Discussão).

KENSKI, Vani Moreira. Comunidades de aprendizagem, em direção a uma nova sociabilidade na educação. **Revista de Educação e Informática** Acesso" SEED/SP, nº. 15, dez. 2001.

KENSKI, Vani Moreira. O papel do professor na sociedade digital. *In*: CASTRO, Amélia Dominges de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

KIM, Jinyoung. Learning and Teaching Online During Covid-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum. *International Journal of Early Childhood*, v. 52, n. 2, p. 145–158, 2020.

KOZINETS, Robert. **Netnografia: Realizando Pesquisa Etnográfica Online**. Porto Alegre: Penso, 2014.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. História da Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUPERMANN, Daniel; DEAN-GOMES, Gustavo. Sándor Ferenczi e os Princípios para uma Ética do Cuidado nas Práticas Educativas. **Interações**, v. 17, n. 59, 2021. Número Especial - O Interesse da Psicanálise para a Educação. <https://doi.org/10.25755/int.25100>

KUPFER, Maria Cristina Machado. O Sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. **Educação & Realidade**, v. 35, p. 265–281, 2010.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Psicanálise e instituições. *In*: VITA, Ivone de Barros; ANDRADE, Fernando César Bezerra. **(Des)fiando a trama: a psicanálise nas teias da educação**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2005. p. 27-35.

KUPFER, Maria Cristina Machado; BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. As relações entre construção da imagem corporal, função paterna e hiperatividade: reflexões a partir da Pesquisa IRDI. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 45-58, 2009. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-47142009000100004>

KUPFER, Maria Cristina Machado; BERNARDINO, Leda Mariza Fischer; MARIOTTO, Rosa Maria Marini. (org.). **Psicanálise e ações de prevenção na primeira infância**. São Paulo: Escuta, 2012, v. 1, p. 131-145.

KUPFER, Maria Cristina Machado; BERNARDINO, Leda Mariza Fischer; MARIOTTO, Rosa Maria Marini. **De bebê a sujeito: A Metodologia IRDI nas creches**. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2014.

KUPFER, Maria Cristina Machado; JERUSALINSKY, Alfredo Nestor; BERNARDINO, Leda Mariza Fischer *et al.* Predictive value of clinical risk indicators in child development: final results of a study based on psychoanalytic theory. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 13, n. 1, p. 31–52, 2010.

KUPFER, Maria Cristina. “Com escolas fechadas, maior perda é nas relações entre as crianças”, diz psicanalista. **Folha de São Paulo**, 27 set. 2020, 23:15. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/09/com-escolas-fechadas-maior-perda-e-nas-relacoes-entre-as-criancas-diz-psicanalista.shtml>. Acesso em: 18 out. 2020.

LACAN, Jacques. **A direção do tratamento e os princípios do seu poder**. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (1958/1998).

LACAN, Jacques. **De la psychose paranoïaque dans ses rapports avec la personnalité**. Paris: Seuil, 1980.

LACAN, Jacques. Duas notas sobre a criança: opção Lacaniana. São Paulo: Eólia, 1998a. 21 p. 5-6. (Original publicado em 1969).

LACAN, Jacques. Escritos. Rio de Janeiro (RJ): Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. Função e campo da fala e da linguagem. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 239.

LACAN, Jacques. **Je parle aux murs**. France: Éditions Du Seuil, 2011, p. 11.

LACAN, Jacques. Mais, ainda. **O Seminário, 20**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 1985. (1972-1973).

LACAN, Jacques. O engano do Sujeito suposto saber. Outros Escritos, RJ, JZE, 2005.

LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b. p. 96-103. (Original publicado em 1949).

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud (1953-1954)**. 3. ed. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Tradução de Betty Milan. Rio de Janeiro: Zahar, 1986. (Campo Freudiano no Brasil).

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 16: de um Outro ao outro (1968-1969)**. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. (Campo Freudiano no Brasil).

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 5:** as formações do inconsciente (1957-1958). Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. (Campo Freudiano no Brasil).

LACAN, Jacques. O seminário. Livro III: as psicoses. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

LACAN, Jacques. **O seminário: livro 11:** os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1973-1988.2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Original publicado em 1973).

LACAN, Jacques. O simbólico o imaginário e o real. Nomes-do-Pai. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (1953/2005).

LACAN, Jacques. O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998c. p. 197-213. (Original publicado em 1949)

LACAN, Jacques. **O triunfo da religião:** precedido do discurso aos católicos. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

LACAN, Jacques. Seminário 1: Os escritos técnicos de Freud. trad. Betty Milan, RJ: Zahar. (1953-1954/1986).

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A infância que inventamos e as escolas de ontem e hoje. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 15, p. 140-159, abr. 2003.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A infância, a escola e os adultos. In: COLOQUIO DO LEPSI IP / FE-USP, 5., 2004, São Paulo. **Anais** [...]. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100003&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 16 jul. 2021.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A Psicanálise e o debate sobre desaparecimento da infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 31, p. 89-106, jan. 2016. Semestral. Disponível em: <https://bitlybr.com/7g5g4>. Acesso em: 19 abr. 2017.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A Psicanálise e o debate sobre o desaparecimento da Infância. **Educação e Realidade**, Rio Grande do Sul. v. 31, p. 89-106, 2006.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. As crianças, a educação e os sonhos adultos em tempos de autismo. **Estilos da Clínica**, v. 24, n. 1, p. 41-52, 30 abr. 2019b.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud:** para uma clínica do aprender. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. De um Psicanalista na Educação. In: ROSADO, Janaina; PESSOA, Marco. (org.). **As abelhas não fazem fofoca:** estudos psicanalíticos no campo da educação. São Paulo: Instituto Langage, 2001. p. 13 -17.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. De um psicanalista na educação. In: ROSADO, Janaina; PESSOA, Marcos (org.). **As abelhas não fazem fofoca:** estudos psicanalíticos no campo da educação. São Paulo: Instituto Langage, 2021a. p. 13-37.

- LAJONQUIÈRE, Leandro de. Educação e infanticídio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 165-177, abr. 2009. Disponível em: <https://bitlybr.com/209sw>. Acesso em: 2 set. 2014.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. Elucidação comparativa dos estudos em psicanálise e educação na França e no Brasil: a psicanálise aplica-se à educação? **Educar em Revista**, n. 64, p. 19-33, 2017.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Figuras do infantil**: A psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e Ilusão (Psico) Pedagógicas**: Escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. Notas para outra história recente da infância. *In*: VOLTOLINI, Rinaldo. (org.). **Crianças públicas, adultos privados**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2016a. p. 73-86.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. O lugar do sujeito e as transformações da infância. *In*: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares; FORNARI, Liege Maria Sitja. (org.). **Entre-linhas**: educação, psicanálise e escuta. Salvador de Bahia: EDUFBA, 2016b. v. 4, p. 145-153.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Para repensar as aprendizagens de Piaget a Freud**: A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. 13. ed. São Paulo: Editora Vozes, 1998.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. Por uma escola inclusiva ou da necessária subversão do discurso (psico)pedagógico hegemônico. **Política & Sociedade**, v. 19, n. 46, p. 39-64, 29 jan. 2021b.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. Quando o sonho cessa e a ilusão psicopedagógica nos invade, a escola entra em crise. Notas comparativas Argentina, Brasil, França. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 21, n. 2, p. 297-315, 30 abr. 2019a.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de; PEREIRA, M. Le Roman familial contemporain et l'enfant symptôme. **Le Télémaque**, v. 42, p. 41-58, 2014.
- LARANJEIRO, Dionisia; ANTUNES, Maria João; SANTOS, Paula. As tecnologias digitais na aprendizagem das crianças e no envolvimento parental no Jardim de Infância: Estudo exploratório das necessidades das educadoras de infância. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 2, p. 223-248, 2017.
- LAZNIK, Marie Christine; PARLATO-OLIVEIRA, Erika. Quando a voz falha. **Revista Mente e Cérebro**: a mente do bebê, n. 4, p. 58-65, 2006
- LEITÃO, Iagor Brum. A construção do estudo de caso em psicanálise: revisão de literatura. **Contextos Clínicos**, v. 11, n. 3, p. 410-424, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.9367>
- LENORMAND, Marie. Hug-Hellmuth or the impasses of objectifying conception of the infantile. Association **Recherches en psychanalyse**, v. 13, n. 1, p. 74 – 86, 2012.
- LEVIN, Estevan. **Rumo a uma infância virtual?** A imagem corporal sem corpo. Tradução Ricardo Rosenbush. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência: O futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo. Editora 34, 1992.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **Inteligência coletiva: para uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 2007.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual**. São Paulo: Editora 34, 1996.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** 28 maio 2013. 1 vídeo (2,54 min). Publicado pelo canal Fronteiras do Pensamento. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sMyokl6YJ5U>. Acesso em: 25 ago. 2019.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2005.

LIMA, Nádia Laguárdia de. "Eu não sei se o professor está me olhando": o olhar e a tela. **Densidades**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 13-25, dez. 2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822020000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 1 out. 2021.

LONGO, Leila. **Linguagem e psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. (Passo-a-passo).

LOPERA-ZULUAGA, Edwar Camilo. Réplicas en Redes Sociales que Denuncian Desigualdades de la Estrategia #AprenderDigital en Tiempos de Covid-19. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, v. 9, n. 3, p. 335–352, 2020.

LOWRIE, Tom; LARKIN, Karkin. Experience, represent, apply (ERA): A heuristic for digital engagement in the early years. **British Journal of Educational Technology**, v. 51, n. 1, p. 131-147, Jan. 2020. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/bjet.12789>.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MACEDO, Nayara Alves Macedo; PESSANHA, Fabiana Nery de Lima Pessanha; ALENCAR, Carolina Silva de Alencar. Escola da pequena infância e alguns paradoxos no contexto da pandemia da Covid-19. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1–6, 2020.

MANIAKAS, Georgina Faneco. A psicanálise nos primeiros tempos da Rússia Soviética. **Discurso**, v. 49, n. 1, p.1 27–139, 2019.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. Algumas contribuições da psicanálise à educação a partir dos conceitos de transferência e discurso. **Educar em Revista**, n. 64, p. 35–48, 2017.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. **Cuidar, Educar e Prevenir: As funções da creche na subjetivação de bebês**. São Paulo: Escuta, 2009.

MARSHALL, David T.; SHANNON, David M.; LOVE, Savanna M. How teachers experienced the COVID-19 transition to remote instruction. *Phi Delta Kappan*, v. 102, n. 3, p. 46–50, 2020.

MARTINS, Ernane Rosa; GOUVEIA, Luís Manuel Borges. O Uso do WhatsApp como Ferramenta de Apoio a Aprendizagem no Ensino Médio. **RENOTE**, v. 16, n. 2, p. 51-60, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/89233>. Acesso em: 22 out. 2021.

MENDES, Elzilaine Domingues. Impasses na Constituição do Sujeito causados pelas Tecnologias Digitais. **Revista Subjetividades**, v. 20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v20iEsp2.e8984>.

MEZAN, Renato. Subjetividades Contemporâneas. In: MEZAN, Renato. **Interfaces da Psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 257-272.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINNICELLI, Mercedes. Infancia, signficante en falta de significación. **Educação em Revista**, v. 25, n. 1, p. 179–202, 2009.

MINUSI, Sandro Gindri; MOURA, Augusto Albuquerque; JARDIM, Mateus Lovato Gomes; RAVASIO, Marcele Homrich. Considerações sobre Estado da Arte, Levantamento Bibliográfico e Pesquisa Bibliográfica: relações e limites. **Revista Gestão Universitária**. Belo Horizonte, v. 9, 2018.

MISIRLI, Ozge; ERGULEC, Funda. Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives. **Education and Information Technologies**, 2021. Disponível em: <http://link.springer.com/10.1007/s10639-021-10520-4>. Acesso em: 21 out. 2021.

MONTEIRO, Rita; ROCHA, Nuno Barbosa; FERNANDES, Sandra. Are Emotional and Behavioral Problems of Infants and Children Aged Younger Than 7 Years Related to Screen Time Exposure During the Coronavirus Disease 2019 Confinement? An Exploratory Study in Portugal. **Frontiers in Psychology**, v. 12, p. 590279, 2021.

MORAN, José Manuel. As mídias na educação. In: MORAN, José Manuel. **Desafios na Comunicação Pessoal**. 3. ed. São Paulo: Paulina, 2007. p. 162–166.

MORAN, José Manuel. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 8. ed. Campinas, 2004. Cap. 3, v. 1, p. 11-65.

MORETTO, Maria Livia Tourinho. Políticas públicas, psicanálise e o lugar do analista. In: BROIDE, Emília; KATZ, Ilana. **Psicanálise nos espaços públicos**. São Paulo: IP/USP, 2019.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

NANTES, Eliza Adriana Sheuer. GUERRA JUNIOR, Antonio Lemes. SIMM, Juliana Fogaça Sanches. VITTELLO, Maria Gorete Freire. Iniciação científica a distância: o WhatsApp como ferramenta para mediação. **Revista EDaPECI**, v. 18, n. 2, p. 92-100, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6711190>. Acesso em: 25 mar. 2021.

NASCIMENTO, Irene Francisco Malheiros. **Analfabetismo e segregação digital: desafios do ciberespaço para a educação e a teologia**. 2020. 76 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Teologia) – Faculdades EST, São Leopoldo, 2020.

OFICINA: O ATO DE ENSINAR. Profs. Luis E. Behares (Universidad de la República, Montevideu, Uruguay) – Rinaldo Voltolini. (Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil) 2009.

OLIVEIRA, Erika Maria de. **Infâncias Tecnologias: relações imbricadas na era digital**. 2019. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Minas Gerais, 2019.

OLIVEIRA, Marcia Aparecida; DONELLI, Tagma Marina Schneider; CHARCZUK, Simone Bicca. Cuidar e educar: o sujeito em constituição e o papel do educador. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e213679, 2020.

OLIVEIRA, Maria Regina; BATISTA, Cleide. O (im)possível de educar em tempos de crise: psicanálise e educação crítica. **Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 60, p. 17-30, 31 dez. 2020.

OLIVEIRA, Rosmari Pereira de; VIVIANI, Luciana Maria. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 32, n. 1, p. 73–90, 2019. DOI: 10.21814/rpe.14947.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Coalizão Global de Educação. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition#>. Acesso em: 25 jan. 2020.

ORGANIZAÇÃO Mundial da Saúde declara pandemia de coronavírus. **Agência Brasil**, Brasília, 11 mar. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 03 jun. 2021.

ORNELLAS, Larissa Soares. Singularidade e Diferença: como a psicanálise nos convida a pensar na contramão da lógica contemporânea global1. In: BAPTISTA, Angela; JERUSALINSKY, Julieta. (org.). **Intoxicações eletrônica: o sujeito na era das relações digitais**. Salvador: Ágalma, 2017. p. 167-179.

ORNELLAS, Larissa; ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. Psicanálise, infância e educação infantil contemporânea em giros planetários. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 60, n. 29, p. 31–41, 2020.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares; ALMEIDA, Alba Riba Brito de; ORNELLAS, Larissa Soares Ornellas; CORTIZO, Telma Lima (org.). **Educação no balanço das Redes Sociais: notas psicanalíticas**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014. 112 p.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares; FARIAS, Larissa Soares Ornellas; ALMEIDA, Alba Riba Brito de; CORTIZO, Telma Lima O cenário das redes sociais na Contemporaneidade.

In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares; ALMEIDA, Alba Riba Brito de; ORNELLAS, Larissa Soares Ornellas; CORTIZO, Telma Lima (org.). **Educação no Balanço das Redes Sociais**: notas psicanalíticas. Salvador: Fino Traço Editora, 2014. p. 1-112.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PAULON, Clarice Pimentel; TFOUNI, Leda Verdiani; BARTIJOTTO, Juliana. Sujeito e Subjetividade: aspectos silenciosos e silenciados na constituição dos sentidos. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 230-243, abr. 2018. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812018000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 out. 2021.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. O sintoma ou o que o sujeito tem de mais real. **Revista Espaço Acadêmico** (UEM), v. 11, n. 131, p. 43-52, 2012.

PESARO, Maria Eugênia; MERLETTI, Cristina Keiko Inafuku de; PELLICCIARI, Fabiana Sampaio; MORATTI, Patrícia; PIMENTEL, Cecília Leach; BARRETO, Cristiane Palmeira de Oliveira. Grupos de pais-bebês nas creches como estratégia de promoção da saúde mental na primeira infância. **Educação e Pesquisa**, v. 44, n. 0, e183424, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100490&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 22 out. 2021.

PESSOA, Marcos. Sobre Abelhas e Humanos. *In*: ROSADO, Janaina; PESSOA, Marcos. (org.). **As abelhas não fazem fofoca**: estudos psicanalíticos no campo da educação. São Paulo: Instituto Langage, 2001. p. 282-299.

PINHEIRO, Maria do Carmo Moraes. Org. **Direitos da criança e do adolescente no Brasil: combate sem fim**. v. 1 Porto: Ludomedia, 2017.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (org.). **As Crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1997.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. -Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUINET, Antonio. **Os outros em Lacan**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2012. 84 p

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e ROSA**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

RAHIEM, Maila D. H. Technological Barriers and Challenges in the Use of ICT during the COVID-19 Emergency Remote Learning. **Universal Journal of Educational Research**, v. 8, n. 11B, p. 6124-6133, 2020. DOI: 10.13189 / ujer.2020.082248.

RAHMADI, Imam Fitri. Integration of Teacher Technology and Adoption of DISTANCE Learning Amid the Covid-19 Crisis: A Reflection for the Optimistic Future. **Turkish Online Journal of Distance Education**, v. 22, n. 2, Article 2, p. 26-41, Apr. 2021.

RAI, Prabhat; FLEER, Marilyn; FRAGKIADAKI, Glykeria. Theorising Digital Tools: Mutual Constitution of the Person and Digital in a Conceptual PlayWorld. **Human Arenas**, 2021. Disponível em: <http://link.springer.com/10.1007/s42087-020-00178-8>. Acesso em: 21 out. 2021.

RAVASIO, Marcele Homrich. Alteridade e Psicanálise: As modalidades de Outro em Lacan. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, v. 1, n. 46, p. 153-165, jan./jun. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/barbaroi.v0i46.8670>.

RAVASIO, Marcele Homrich; FUHR, Ana Paula de Oliveira. Infância e tecnologia: aproximações e diálogos. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p. 220–229, 2013. DOI: 10.20396/etd.v15i2.1279. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1279>. Acesso em: 22 ago. 2021.

REMOR, Carlos Augusto Mounguilhott; REMOR, Lourdes de Costa. A entrevista: fundamentos da hermenêutica e da psicanálise. **Reflexão Texto contexto Enferm.**, v. 21, n. 4, p. 963-970, dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072012000400029>.

RICOEUR, Paul. **Le conflit des interprétations**: Essais d' Herméneutique. Paris: Éditions du Seuil, 1969.

RINAUDO, Jean-Luc. **Des souris et des maîtres**. Le rapport à l'informatique des enseignants, Paris: L'Harmattan, 2002.

RINAUDO, Jean-Luc. Etre à l'école numérique. **Le sujet dans la cité**, v. 6, p. 104-112, 2015.

RINAUDO, Jean-Luc. Grupo e fóruns eletrônicos. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 14, n. 26, 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>. Acesso em 16 nov. 2018.

RINAUDO, Jean-Luc. Intérêt et limites de la clinique psychanalytique de recherche sur les TIC en éducation. **Recherches en éducation**, n. 18, p. 114-121, 2014

RINAUDO, Jean-Luc. Vínculo e Desenvolvimento Psíquico: Análise clínica das práticas mediatizadas pela tecnologia. **Revista Teias**, v. 15, n. 36, p. 250-259. Estado, Educação Pública e Laicidade. 2014.

RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, María del Carmen; NAVAS PAREJO, Magdalena Ramos; FERNÁNDEZ CAMPOY, Juan Miguel. Los docentes de la etapa de educación infantil ante el reto de las TIC y la creación de contenidos para el aula. **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**: RIFOP, v. 33, n. 94, p. 29-42, 2019.

RODRÍGUEZ, María Montserrat Castro. Los materiales usados en escuelas de Educación Infantil proyectados en sus webs y blogs. **Educación en Revista**, v. 35, n. 77, p. 95–116, 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, jul. 2006. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 22 out. 2021.

ROMERO TENA, Rosalía; PUIG GUTIÉRREZ, María; CEJUDO, Maria del Carmen Llorente. Technology use habits of children under six years of age at home. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 103, p. 340–362, 2019.

ROMERO-TENA, Rosalía; LOPEZ-LOZANO, Lidia; PUIZ GUTIERREZ, Maria. Types of Use of Technologies by Spanish Early Childhood Teachers. **European Journal of Educational Research**, v. 9, n. 2, p. 511-522, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12973/eu-er.9.2.511>

ROSA, Miriam Debieux; DOMINGUES, Eliane. O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 1, p. 180–188, 2010.

ROSADO, Janaina; PESSOA, Marcos. **As abelhas não fazem fofoca**: estudos psicanalíticos no campo da educação. São Paulo: Instituto Langage, 2021. v. 1

RUBIM, Antônio Albino Canelas. Políticas culturais entre o possível e o impossível. In: NUSSBAUMER, Gisele Marchiori. (org.). **Teorias e políticas da cultura**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 140-148.

SANTOS JÚNIOR., Veríssimo Barros dos; MONTEIRO, Jean Carlos Silva. Covid-19 e escolas no ar: transmissão de aulas por rádio e tv aberta em período de distanciamento social. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 8, p. 6-16, jul. 2020. ISSN 2675-1488. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/SantosJuniorMonteiro>. Acesso em: 26 out. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3930103>.

SANTOS, Gabriela B. M. *et al.* Cuidado de si: trabalhadoras da saúde em tempos de pandemia pela COVID-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 18, n. 3, 2020, e00300132. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00300

SANTOS, Isabela Karina; HELLMANN, Risolette Maria. Hermenêutica e psicanálise: disparidades e complementaridades na interpretação. **Revista NUPEM**, v. 2, n. 3, 2010. <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/view/99>

SANTOS, Michele Candiani. **Passos em volta do Seminário A identificação**: a lógica da constituição do sujeito e a abertura ao campo do (im)possível. 2016. 134 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/21639>

SARLO, Beatriz. **Tempo Passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo, Companhia das Letras; Belo Horizonte, UFM G, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância (Projeto POCTI/CED/2002). Disponível em http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acesso em: 08 mar. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in) visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p.25- 49.

SAYAD, Alexandre Le Voci. Tecnologia digital não é ferramenta, mas linguagem num mundo de conexões, a educação formal ainda precisa compreender as relações. **Olhar Pedagógico**, São Paulo, 9 fev. 2021. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/02/09/tecnologia-digital-linguagem>. Acesso em: 15 fev. 2021.

SEKKE, Marie Claire; MATOS, Larissa Prado. Educação inclusiva: formação de atitudes na educação infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 1, p. 87–96, 2014.

SILVA JÚNIOR, Dalvino; CIDRIM, Luciana; ROAZZIM, Antônio; MADEIRO, Francisco. Versão digital do *Rapid Automated Naming* (RAN): uma contribuição para a detecção precoce de problemas de leitura em crianças. **Revista CEFAC**, v. 21, n. 1, p. e2518, 2019.

SILVA, Douglas dos Santos; ANDRADE, Leane Amaral Paz; SANTOS, Silvana Maria Pantoja dos. Alternativas de ensino em tempo de pandemia. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, e424997177, 2020.

SILVA, Marcus Vinicius Neto; ESPÍRITO SANTO, Érica Silva. A história das primeiras mulheres psicanalistas do início do século XX. **História, histórias**, v. 3, n. 6, p. 135-156, 11 abr. 2016.

SILVA, Patrícia Fernanda da. **O uso das tecnologias digitais com crianças de 7 meses a 7 anos**: como as crianças estão se apropriando das tecnologias digitais na primeira infância? 2017. 232 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SKLAR, Sérgio. A Pedagogia Freudiana? **Revista Espaço Acadêmico**, v. 10, n. 112, p. 99-107. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/11008>

SOEIRA, Albenira Alves Rodrigues. **Investigando a família e a escola no contexto educacional especializado de crianças de zero a três anos**. 2015. 220 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. Infância e educação infantil: aspectos inconscientes das relações educativas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 52, p. 241–250, 2012.

SOUSA, Paulo Thiago Alves. A constituição hermenêutica filosófica das ciências humanas em Hans-Georg Gadamer. **Griot: Revista de Filosofia, Amargosa – BA**, v. 20, n. 2, p. 224-243, jun. 2020.

SOUZA, Katia Reis *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, p. e00309141, 2021.

SOUZA, Marina Castro E; PÉREZ, Beatriz Corsino. Políticas para crianças de 0 a 3 anos: concepções e disputas. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 24, p. 285, 2017.

SOUZA, Marina Castro; PÉREZ, Beatriz Corsino. Políticas para crianças de 0 a 3 anos: concepções e disputas. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 24, p. 285-302, maio/ago. 2017. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/319280589_POLITICAS_PARA_CRIANCAS_DE_0_A_3_ANOS_CONCEPCOES_E_DISPUTAS/fulltext/59a0d336aca2726b90115f60/POLITICAS-PARA-CRIANCAS-DE-0-A-3-ANOS-CONCEPCOES-E-DISPUTAS.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

SOUZA, Tharso Peixoto. A criança, a palavra e o brincar: enlaces possíveis. **Estilos da Clínica**, v. 26, n. 1, p. 99-114, 2021. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v26i1p99-114. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/173767>. Acesso em: 22 ago. 2021.

SPITERI, Jane. Quality early childhood education for all and the Covid-19 crisis: A viewpoint. **Prospects**, 2021. Disponível em: <http://link.springer.com/10.1007/s11125-020-09528-4>. Acesso em: 21 out. 2021.

TAPSCOTT, Don. **Geração Digital: a crescente e irreversível ascensão da Geração Net**. Tradução Ruth Gabriela Bahr. São Paulo: Makron Books.1999.

TENA, Rosalía Romero; GUTIÉRREZ, María Puig; CEJUDO, Maria del Carmen Llorente. Technology use habits of children under six years of age at home. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 103, p. 340–362, 2019.

TENÓRIO, Thaís; BITTENCOURT, Cleonice Pereira do Nascimento; TENÓRIO, André. Percepções de Pesquisadores Brasileiros sobre Elementos e Estratégias da Gamificação a Serem Adotados em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. **EaD em Foco**, v. 6, n. 2, p. 113-132, 2016. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/386>. Acesso em: 22 out. 2021.

TOLFO, Jéssica Comoretto. Pressão e tecnologia na infância: o brincar e se-movimentar e a incessante forma de expressão em um mundo acelerado. 2019. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2019.

TOREZAN, Zeila C. Facci; AGUIAR, Fernando. O sujeito da psicanálise: particularidades na contemporaneidade. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 11, n. 2, p. 525-554, 2011. Disponível em <https://bitlybr.com/Lqm5n>. acessos em 22 jul. 2019.

TOSUN, Nilgun; MIHCI, Can. An Examination of Digital Parenting Behavior in Parents with Preschool Children in the Context of Lifelong Learning. **Sustainability**, v. 12, n. 18, p. 7654, 2020.

TURKLE, Sherry. **Alone Together: why we expect more from technology and less from each other**. New York: Basic Books (AZ), 2012.

TURKLE, Sherry. **Life on the screen: Identity in the age of Internet**. New York: Simon Basic Books, 2011. (Original publicado em 1995).

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **COVID-19: como a Coalizão Global de Educação da UNESCO está lidando com a maior interrupção da aprendizagem da história**. UNESCO, 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/covid19-como-coalizao-global-educacao-da-unesco-esta-lidando-com-maior-interruptao-da>. Acesso em: 21 abr. 2021.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Impactos da COVID-19 na Educação. 2020.

UNICEF. UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND. How teenagers can protect their mental health during coronavirus (COVID-19). 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/coronavirus/how-teenagers-can-protect-their-mental-health-during-coronavirus-covid-19>

VAN DER WESTHUIZEN, L. M.; HANNAWAY, D. M. Digital play for language development in the early grades. **South African Journal of Childhood Education**, v. 11, 2021. <https://doi.org/10.4102/sajce.v11i1.925>

VARTIAINEN, Henriikka; LEINONEN, Teemu; NISSINEN, Sarah. Connected Learning with Media Tools in Kindergarten: An Illustrative Case. 2019. **Educational Media International**, v. 56, n. 3, p. 233-249, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/09523987.2019.1669877>

VISKOVIĆ, Ivana; SUNKO, Esmeralda; MENDEŠ, Branimir. Child's Play - The Educator's Opinion. **Education Sciences**, v. 9, Article 266, 2019.

WINNICOTT, Donald Woods. **A família e o desenvolvimento individual**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Original publicado em 1965).

WINNICOTT, Donald Woods. **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Tradução José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1975/2001. (Original publicado em 1953).

WINNICOTT, Donald Woods. O relacionamento inicial entre uma mãe e seu bebê. *In*: WINNICOTT, Donald Woods. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Trabalho original publicado em 1960).

WINNICOTT, Donald. Woods. . Teoria do relacionamento paterno infantil. In D. W. Winnicott, **O ambiente e os processos de maturação** (I. C. S. Ortiz, Trad., pp. 38-54). Porto Alegre: Artes Médicas. 1983 (Original publicado em 1960)

WINNICOTT, Donald. Woods. A Experiência do Nascimento. In D.W. Winnicott, **Natureza Humana**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1988-1990.

WINNICOTT, Donald. Woods. A localização da experiência cultural. In D. W. Winnicott, **O brincar e a realidade** (J. O. A. Abreu & V. Nobre, Trads., pp. 133-143). Rio de Janeiro: Imago.1975 (Original publicado em 1967)

WINNICOTT, Donald. Woods. O brincar: A atividade criativa e a busca do eu (self). In D. W. WINNICOTT, **O brincar e a realidade** (J. O. A. Abreu & V. Nobre, Trads., pp. 79-94). Rio de Janeiro: Imago.1975 (Original publicado em 1971)

WINNICOTT, Donald. Woods. O brincar: Uma exposição teórica. In D. W. Winnicott, **O brincar e a realidade** (J. O. A. Abreu & V. Nobre, Trads., pp. 59-77). Rio de Janeiro: Imago.1975 (Original publicado em 1968).

WINNICOTT, Donald. Woods. **Objetos transicionais e fenômenos transicionais**. In D. W. WINNICOTT, O brincar e a realidade (J. O. A. Abreu & V. Nobre, Trads., pp. 13-44). Rio de Janeiro: Imago.1975a (Original publicado em 1953)

YE, Lin; XIA, Xiaolin; JIANG, Peiye; JIANG, Ting. The effects of children's Internet use: A Chinese longitudinal study. **Comunicar**, v. 29, n. 68, p. 97–105, 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

APÊNDICE

APÊNDICE A - TCLE – PAIS



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO -FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -PPGE

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – participação dos **pais**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**INFÂNCIA E TECNOLOGIA DIGITAL**: novas configurações na constituição e relações dos sujeitos em contexto atual e posterior à Pandemia”, de responsabilidade de *Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt*, estudante de *doutorado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é analisar como o bebê e a criança de até 3 anos têm brincado com celulares, computadores etc. Se eles brincam, como brincam?

Assim, gostaria de consultá-lo sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Garanto que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados levantados tais como questionários, entrevistas, material de gravação ou filmagem ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável.

A coleta de dados será realizada por meio de *resposta a um questionário, entrevista gravada em áudio e vídeo, observações das atividades pedagógicas desenvolvidas com seu filho sob orientações dos professores*. É para esses procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica nenhum risco.

Espera-se, com esta pesquisa, trazer benefícios para *a formação dos professores de 0 a 3 anos*.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para se recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61.9852044-25 ou pelo e-mail cleonascimentoead@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *atividades pedagógicas desenvolvidas nas coordenações coletivas, oficinas, participação em reuniões de pais e professores no contexto da escola e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cepchs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Brasília, __de__de 2020.

APÊNDICE B - TCLE – PROFESSORES



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO -FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -PPGE

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – participação dos **professores**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**INFÂNCIA E TECNOLOGIA DIGITAL**: novas configurações na constituição e relações dos sujeitos em contexto atual e posterior à Pandemia”, de responsabilidade de *Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt*, estudante de *doutorado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é “*analisar o uso de tecnologias digitais por bebês e crianças bem pequenas e seus possíveis efeitos, repercussões e configurações nas relações dos sujeitos, considerando os modos de brincar e relacionar-se no contexto educativo e social, como mecanismos indispensáveis para refletir e repercutir em políticas públicas para a primeira infância*”. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome e imagem não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como **questionários, entrevistas, arquivos de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.**

A coleta de dados será realizada por meio de: *entrevista narrativa gravada em áudio e vídeo, observações das atividades pedagógicas desenvolvidas no trabalho de orientação on-line com bebês e crianças bem pequenas, por meio do ambiente virtual*. É para esses procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica riscos.

Considera-se que esta pesquisa trará benefícios para “*o ser humano*” (CNS, 2016), e *construção de políticas públicas de formação de professores de bebês e crianças bem pequenas, bem como as políticas públicas para pensar a primeiríssima infância (0 a 3 anos), tendo em vista seu desenvolvimento global em contexto social e educativo*.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar através do telefone 61.9852044-25 ou pelo e-mail cleonascimentoead@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *atividades pedagógicas desenvolvidas nas coordenações coletivas, oficinas, participação em reuniões de pais e professores no contexto da escola e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cepchs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a.

Assinatura do participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Brasília, __de__de 2020.

APÊNDICE C - TA – IMAGEM E SOM CRIANÇAS



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO -FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -PPGE

Termo de **Autorização, pelo responsável**, para Utilização de Imagem e Som de Voz da criança, para fins de pesquisa

Eu, _____, autorizo a utilização da imagem e do som de voz de _____, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “**INFÂNCIA E TECNOLOGIA DIGITAL**: novas configurações na constituição e relações dos sujeitos em contexto atual e posterior à Pandemia”, sob responsabilidade de Cleonice Pereira do Nascimento Bitencourt, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. A imagem e o som de voz de _____ podem ser utilizados e analisados somente para fins de pesquisa e em discussões acadêmicas sobre o uso da tecnologia digital por crianças e bebês da creche e a constituição e relação dos sujeitos. Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem nem do som de voz de _____ por qualquer meio de comunicação, seja ele televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa, explicitadas acima. Para garantia do sigilo, propõe-se a utilização do recurso de **borramento** para que as crianças não sejam identificadas. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e aos sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável. Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da imagem e som de voz de ____, sob minha responsabilidade. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra comigo, como adulto responsável por _____.

Assinatura do participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Brasília, __ de __ de 2020.

APÊNDICE D - TA – IMAGEM E SOM - PAIS E PROFESSORES

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO -FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -PPGE

Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som para fins de pesquisa - pais e professores

Eu, _____ autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado “INFÂNCIA E TECNOLOGIA DIGITAL: novas configurações na constituição e relações dos sujeitos em contexto atual e posterior à Pandemia”, sob responsabilidade de Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

Minha imagem e meu som de voz podem ser utilizados apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais etc.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem do som de voz por qualquer meio de comunicação, seja ele televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e ao som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e do som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do participante
Assinatura do(a) pesquisador(a)

Brasília, __de__de 2020.

APÊNDICE E - TALE

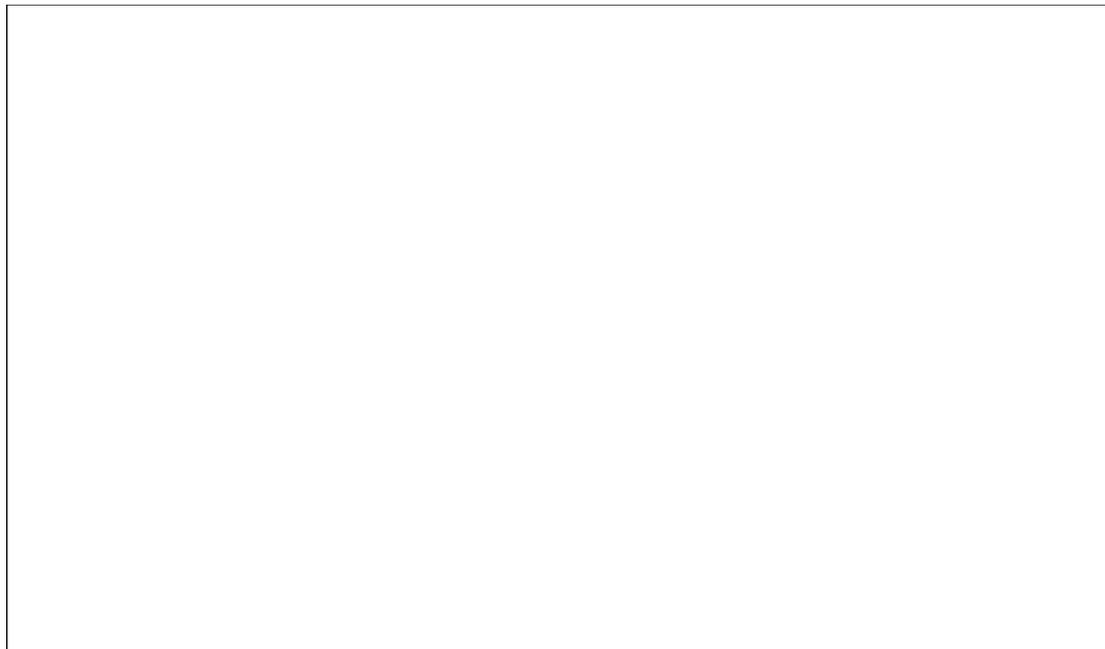
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO -FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -PPGE

Termo de **Assentimento** – (será feito oralmente com as crianças/bebês, o momento será gravado e filmado antes do procedimento de coleta das informações)

Olá, _____! Meu nome é Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt e eu sou pesquisadora de doutorado pela Universidade de Brasília, no Programa de Pós-Graduação em Educação. Gostaria de saber se você quer participar da nossa pesquisa; nela, conversaremos sobre o modo como você brinca com os celulares, o *tablet* e *Xbox*. O que queremos com esta pesquisa é compreender como vocês, crianças, brincam, se brincam com os colegas, com quem brincam e como brincam. Também ouviremos as opiniões de seus professores. Perguntem-me tudo o que precisarem, antes, durante e depois da pesquisa. Tudo o que conversarmos aqui será gravado e filmado, e mantido em segredo. Quando precisarmos apresentar a pesquisa, na universidade, não usarei o seu nome. Você pode escolher como gostaria de ser chamado quando eu for escrever ou falar sobre esta pesquisa (eu posso utilizar a primeira letra do seu nome ou um apelido inventado por você, pode inclusive escolher o nome do desenho que mais gosta). Vou guardar com muito cuidado todo o material que registrar aqui: nas conversas que faremos, eu e você; nas conversas que teremos na escola, com outras crianças; nos dias em que estiver aqui na escola com vocês. Quando eu terminar de escrever sobre esta pesquisa, volto aqui para contar o que aprendi com o que eu vi, ouvi e conversei com você, seus amigos e professores e deixar uma cópia de meu trabalho na sua escola. Um documento será assinado por seu responsável (pai, mãe, outro adulto responsável); uma cópia ficará comigo e a outra com ele(s). Então, me diga Sim () ou Não (). Você concorda em participar desta pesquisa? _____ Se sim, como quer ser chamado nas histórias que eu escrever sobre você nesta pesquisa? _____ Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode solicitar que seu pai ou responsável faça contato através do telefone 61.9852044-25 ou pelo e-mail cleonascimentoead@gmail.com. Este projeto foi revisado e aprovado pelo

Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cepchs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Você pode desenhar para mim o brinquedo com que mais gosta de brincar?



Assinatura do responsável pela(o) participante (bebês e criança)

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Brasília, __de__de 2020.

APÊNDICE F – TCLE – PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO -FE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -PPGE

Termo de **Consentimento Livre e Esclarecido** – participação das crianças

Convite aos pais ou **responsáveis** pelas crianças e bebês participantes da pesquisa.

Seu(sua) filho(a), _____ está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “**INFÂNCIA E TECNOLOGIA DIGITAL: novas configurações na constituição e relações dos sujeitos em contexto atual e posterior à Pandemia**”. O projeto será desenvolvido pela estudante de doutorado Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt, tendo como orientadora a Professora Dr^a Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida. Ambas são pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB. E tem como objetivo analisar como se dão as relações das crianças com os celulares, *tablets* e etc. e compreender como elas estão brincando com esses equipamentos no cotidiano. Neste sentido, contamos com o auxílio de seus familiares e educadores. O projeto cumpre todas as orientações do Parágrafo IV da Resolução CNS nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde. De tal modo, vimos, por meio deste, consultá-lo(a) sobre a possibilidade de colaborar conosco, autorizando meu(minha) filho(a) a participar das etapas desta pesquisa; descrevo-as: 1) conversa com a criança por meio da sala de aula virtual com a supervisão do professor e pais ou responsáveis, elaboração e conversa sobre os desenhos desde que já se expresse por meio da fala: a criança será perguntada sobre como brinca em seu dia a dia e com o que brinca. Neste caso, intencionamos saber se brinca com telefones, *smartphones*, *tablets*, *notebooks* e outros equipamentos, inclusive como brinca. Ela pode também ser convidada a desenhar sobre os tipos de brinquedos e, claro, todas as orientações serão dadas de forma lúdica em conjunto com as professoras; 2) observações participantes na sala de aula virtual semanalmente ao longo do ano de 2020-2021; (3) no início, no meio e no final do primeiro ano do seu período na

creche/educação precoce (2020-2021). A participação dele(a) na pesquisa *não implica riscos; caso aceitem, vocês receberão os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização do estudo. A participação da criança é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Para participação, ela(e) será consultada(o) a respeito do seu desejo em participar, e os deixamos livres para se recusarem; vocês podem retirar o consentimento ou interromper a participação dele(a), a qualquer momento, o que não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios para a criança em nenhuma hipótese.* Garantimos que seus nomes não serão divulgados, sendo mantido sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los(as). ***Os dados oriundos da participação da criança, tais como fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa, Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília.*** Se vocês tiverem qualquer dúvida em relação à pesquisa, podem nos contatar através do telefone (061) 9 8520 4425 ou (61) 99510331 ou pelo e-mail cleonascimentoead@gmail.com. A equipe de pesquisa garante que sua ***imagem e seu som de voz serão utilizados e analisados somente no ambiente de pesquisa e nas discussões acadêmicas, e que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes*** por meio de novos encontros, que serão combinados de acordo com suas possibilidades. Além disso, ao final da pesquisa, uma cópia da versão final do trabalho será enviada à escola, disponibilizada no Banco de Teses e Dissertações da Escola de Profissionais de Educação – EAPE, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cepchs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) senhor(a).

Assinatura do responsável pelo(a) participante (bebês e criança)

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Brasília, __ de __ de 2020.

APÊNDICE G – JOGO EU GOSTO DE BRINCAR...



Gosto de brincar de...

Olá, pais, mães e demais responsáveis.

Finalizando o ano letivo de 2020, gostaríamos de encerrar as atividades com uma proposta onde as crianças possam se expressar. Desse modo gostaríamos de saber com que brinquedos as crianças gostam de brincar e com quem gostam de brincar.

Obs: nessa atividade mães, pais e responsáveis vão solicitar que a criança escolha com que brinquedos gostam de brincar. Portanto, pedimos que você mostre as figuras para a criança e pergunte a ele com qual brinquedo eles gostam de brincar.

Nome da criança *

Sua resposta

Nome do responsável pela criança *

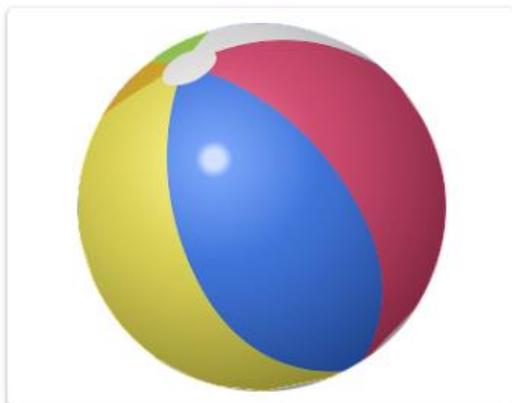
Sua resposta

A criança conseguiu realizar o que foi pedido?

Sim

Não

Peça para a criança apontar quais brinquedos que mais gosta de brincar, marque quantas opções quiser.



Bola



Tablet



Girafa



Celular



Computador



Velotrol



Boneca

Outro:

A criança conseguiu realizar o que foi pedido?

Sim

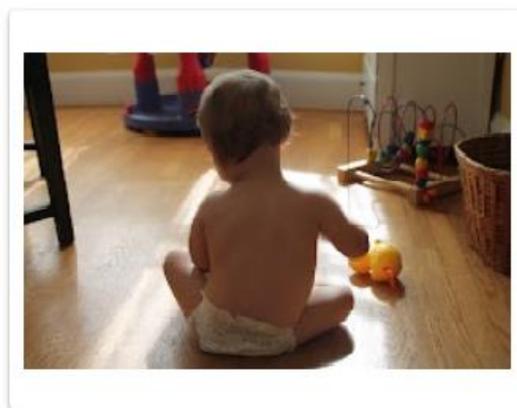
Não

Você gosta de brincar com quem e onde?

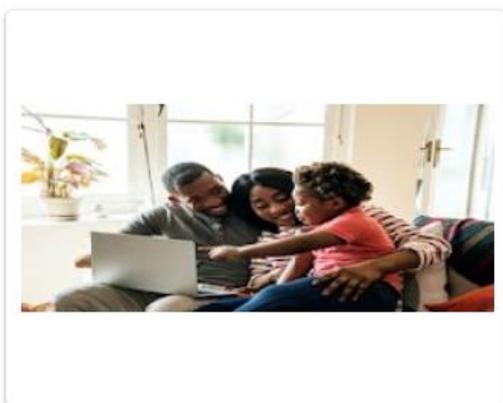
Marque várias opções



Com o computador (apenas se tiver computador ou notebook em casa)



Em casa livremente (sem brinquedo nenhum)



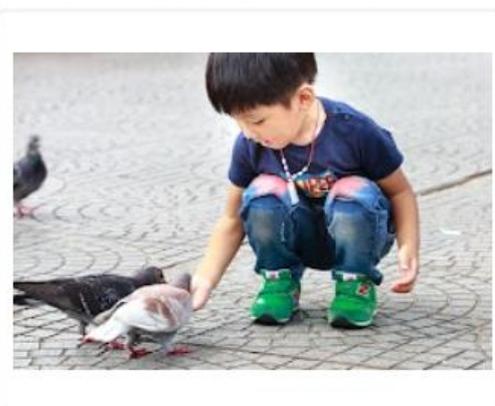
- Com meus pais no computador ou celular



- Com os colegas na escola



- Com a professora na escola

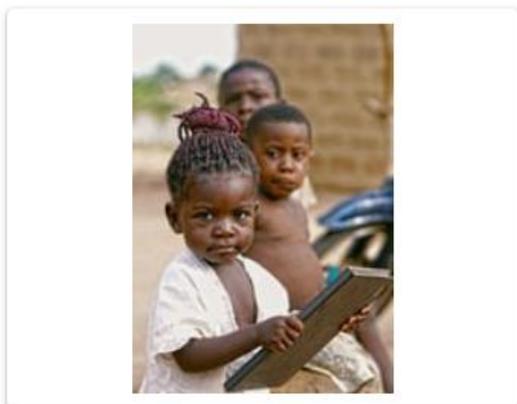


- Com bichos de estimação ao ar livre (cachorros, passarinhos e outros)
- Outro:
- Outro:

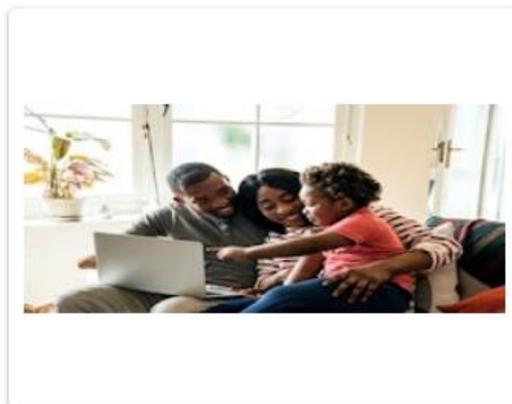


- Com outras crianças

você pode marcar mais de uma opção



No celular, ou tablet



No computador com os meus pais e a professora



No celular sozinho



Sozinho com meus brinquedos



Na rua

**APÊNDICE H -ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
RESPONSÁVEL PELOS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (PAIS E OUTROS
FAMILIARES CUIDADORES)**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO -FE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -PPGE

Roteiro de entrevista semiestruturada

Participantes: **responsáveis pelos bebês e crianças bem pequenas (pais e outros familiares cuidadores)**

- 1) Neste período de isolamento social, qual tem sido a rotina do(a) seu(sua) filho(a)?
- 2) Como o(a) seu(sua) filho(a) tem brincado neste período?
- 3) De quais brincadeiras seu(sua) filho(a) tem participado neste período?
- 4) Quando ele(ela) está brincando sozinho(a), ele(ela) brinca de que e com o quê?
- 5) Quando está brincando com alguém, com quem e como brinca?
- 6) Quando você está desenvolvendo atividades domésticas ou pessoais, com quem e com o que o(a) seu(sua) filho(a) brinca?

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Brasília, 13 de maio de 2020.

APÊNDICE I -ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO -FE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -PPGE

Roteiro de entrevista semiestruturada

Participantes: **professores**

- 1) Neste período de isolamento social, você tem acompanhado e conversado com os pais dos seus alunos sobre o período de isolamento social?
- 2) Você sabe como o seu aluno tem brincado neste período?
- 3) Você sabe de quais brincadeiras seu aluno tem participado neste período?
- 4) Você sabe se quando o seu aluno está brincando sozinho, ele brinca de que e com o quê?
- 5) Você sabe, quando ele está brincando com alguém, com quem e como brinca?
- 6) Você tem acompanhado seu aluno neste período? Qual contato você tem? Quais foram as orientações da instituição educativa a respeito do acompanhamento do seu aluno? E no âmbito da escola da Secretaria de Estado de Educação?

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Brasília, 13 de maio de 2020.

APÊNDICE J -DIÁRIO DE CAMPO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO -FE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -PPGE

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Brasília, 13 de maio de 2020.