

**IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil?**

**IMPACTS OF THE PANDEMIC ON EARLY CHILDHOOD EDUCATION:  
Has the pandemic accelerated the need to address the digital issue in early childhood education?**

Marden de Pádua Ribeiro<sup>1</sup>

Fernanda Câmpera Clímaco<sup>2</sup>

**Resumo**

O presente texto aborda a importância da educação infantil para a educação básica, ressaltando como os recursos tecnológicos digitais e a questão do letramento digital podem contribuir para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem deste segmento, sem contradições com os paradigmas conceituais fundantes da educação infantil, respaldados nas normativas oficiais. Para isso, faz um resgate das principais contribuições dos documentos curriculares oficiais e, com base em discussão bibliográfica, aponta caminhos para o uso da tecnologia digital no segmento.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Currículo. Tecnologias Digitais. Pandemia.

**Abstract**

This text addresses the importance of early childhood education for basic education, highlighting how digital technological resources and the issue of digital literacy can contribute to the quality of the teaching and learning process in this segment, without contradictions with the fundamental conceptual paradigms of early childhood education. , supported by official regulations. For that, it retrieves the main contributions of the official curricular documents and, based on bibliographic discussion, points out ways to use digital technology in the segment.

**Keywords:** Child education. Curriculum. Digital Technologies. Pandemic

---

<sup>1</sup> Márden de Pádua Ribeiro. Graduação em História; em Pedagogia. Especialização em Gestão Escolar; em Psicologia da Educação. Mestre e Doutor em Educação. Assessor Pedagógico do Bernoulli Sistema de Ensino

<sup>2</sup> Fernanda Câmpera Clímaco. Pesquisadora da Infância. Graduação em Pedagogia. Mestre em Educação, Gestão Social e Desenvolvimento Local. Consultora Pedagógica e Professora de Professores da Infância Redatora Colaboradora do CRMG.

## **Introdução**

A Educação Infantil tem ampliado substancialmente sua presença no centro das preocupações educacionais no país. Uma delas reflete-se em um momento mundial como esse em que vivemos, um momento de pandemia provocado pelo vírus da COVID-19 e em que todos os segmentos da educação básica são impulsionados a executar o ensino remoto.

Diante desse contexto social caótico, na Educação Infantil, o Parecer n. 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) sugere que a orientação para creche e pré-escola é que os gestores busquem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, estreitando vínculos e sugerindo atividades às crianças e aos responsáveis. O parecer enfatiza que as soluções propostas pelas escolas e redes de ensino devem considerar que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando, prioritariamente.

As crianças, cada vez mais, são apresentadas ao mundo por meio dos novos aparatos digitais, parecendo já terem habilidades inatas para tal. Entre tantos desafios vividos nesses tempos de recolhimento social, um deles é: A pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a utilização das tecnologias digitais na educação infantil? Essa questão e suas consequências são os objetivos da reflexão a que este artigo se propõe.

Para tanto, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica trabalhou com os seguintes temas: marcos históricos, educação infantil e currículo, tecnologias digitais e práticas educativas.

A pesquisa documental buscou complementar a pesquisa bibliográfica, a partir do levantamento e da análise de leis e documentos voltados para a Educação Infantil. Para tanto foram observados os seguintes documentos: Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, BNCC (Base Nacional Comum Curricular), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI).

Esse estudo se complementa com uma breve análise das tecnologias digitais na Educação Infantil em busca de colaborar com a reflexão de um tema presente nas discussões que envolvem as Linguagens digitais nas escolas de E.I. nesse momento de recolhimento social. Para isso, Brito (2001), Carlsson e Von Feilitzen (2002), Melo e Tosta (2008) e Levy (2010) trazem referências que contribuem com essa reflexão no âmbito da apropriação escolar das novas tecnologias digitais e nessa discussão sobre interação em tempos de pandemia também colaboram Lima(2020), Freire (1997), Vygotski (2002) e Gadotti (2007).

## **Pandemia, marcos regulatórios e a BNCC: um currículo para bebês e crianças pequenas na era digital**

O mundo já não é mais o mesmo. Desde o final de 2019, a humanidade enfrenta os efeitos avassaladores de uma pandemia que, em 2020, atinge todos os continentes e chega ao Brasil provocando impactos em todos os setores, incluindo a Educação. Em todo o mundo, os sistemas educativos têm seus serviços suspensos, as creches e escolas foram fechadas e, nesse contexto, emerge a necessidade de se repensar a escola e os processos de aprendizagem digitais que parecem ser urgentes para o momento.

Foi preciso uma pandemia para a sociedade começar a pensar o lugar da escola de Educação Infantil? E que lugar é esse? Com certeza não é o lugar da escola do século passado, onde os adultos de hoje estudaram e agora exigem as mesmas práticas para as crianças. Também não é a escola meramente preparatória para o ensino fundamental. A escola não será a mesma pós- pandemia. O mundo está em transformação. É tempo de refletir profundamente e reafirmar as concepções que fundamentam a Educação Infantil e construir caminhos coerentes para inseri-la nesse contexto virtual. Para isso, faz-se necessário compreender os marcos regulatórios que orientam e regulamentam o primeiro segmento da Educação Básica em nosso país.

A Constituição Brasileira de 1988 estabelece, em seu artigo 208, que o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante garantia de Educação Infantil, em Creche e Pré-Escolas. A validação e o reconhecimento do caráter educativo desse segmento conectam-se às conquistas constitucionais descritas no ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, no ano de 1990.

Em 1996, a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, explicita, no artigo 29, que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, s.p).

Diante disso, nos anos entre 1997 e 2000, foram construídos os RCNEI, Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, tendo como principal finalidade orientar a construção curricular e o trabalho pedagógico na educação infantil.

A Resolução nº 1/99 foi a primeira a instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Posteriormente, e ainda em vigência, temos a Resolução n. 5/09, que comporta as principais definições de Educação Infantil, conceituando criança, currículo e proposta pedagógica, detalhando melhor a concepção pedagógica permeada pela Educação Infantil. As DCNEI contemplam, ainda, os princípios (éticos, políticos e estéticos) e há

referência sobre a avaliação e a articulação com o Ensino Fundamental, assim como o seu processo de concepção e elaboração.

Os princípios contemplados nas diretrizes deveriam nortear o Projeto Político Pedagógico (PPP) de todas as instituições de Educação Infantil no país. Nessa proposta, os eixos estruturantes são a interação e a brincadeira, fundamentados no cuidar e educar como elementos indissociáveis.

As práticas pedagógicas devem adequar-se à realidade da infância, das etapas do desenvolvimento infantil e do ambiente a que se destinam, de maneira a promover a evolução integral da criança. Todas as concepções apresentadas nas DCNEI (2009) foram a base para a construção de uma nova proposta para a Educação Infantil apresentada em 2017 na BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Os processos de formulação e aprovação da BNCC geraram muitas discussões, debates e críticas. Há aprovações e desaprovações em relação à sua proposta, assim como um grande desafio e expectativas para que seja colocada em prática, atendendo às demandas de avanços da educação brasileira. Decorrente de um longo processo, a BNCC foi finalmente aprovada e homologada em dezembro de 2017 como um documento normativo para a Educação Básica.

A BNCC é um referencial para a construção de currículos dos diversos sistemas de ensino do Brasil. Define aprendizagens essenciais a serem promovidas, de maneira adequada à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar.

A proposta de organização curricular apresentada na BNCC foi fundamentada nas DCNEI, que garantem toda a especificidade da Educação Infantil. Diferentemente do formato linear com listas de conteúdos, para esse segmento, a BNCC parte de Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, articulados nos Campos de Experiências com Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para distintos campos etários.

Faz-se necessário destacar a inserção da Cultura Digital como uma das 10 competências gerais a serem desenvolvidas durante toda a educação básica. A expectativa é fomentar a reflexão para uma aplicação mais crítica e contextualizada da cultura digital no contexto escolar, alinhada à garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostas pela BNCC. A partir dessas mudanças curriculares e do momento crítico em que enfrentamos uma pandemia, o cenário que se descortina pode significar tanto uma real oportunidade de mudança, quanto um retrocesso que diz respeito às relações entre as práticas educativas e a utilização de tecnologias na Educação Infantil brasileira.

## **Práticas educativas e tecnologias digitais na escola de infância em tempos de pandemia**

A Educação também está sofrendo as consequências dessa pandemia. Em março de 2020, foram fechadas todas as instituições de ensino no país. As redes de ensino passaram, portanto, a tentar se mobilizar. Primeiramente, as privadas, por já terem uma estrutura educativa tecnológica nas redes e, posteriormente, as públicas, que, pela falta de uma estrutura tecnológica digital, algumas migraram para programas educativos na televisão, dando início ao atendimento às crianças e adolescentes, gerando uma nova discussão sobre o ensino remoto no país, notadamente no segmento da Educação Infantil.

No meio dessa discussão, o parecer homologado pelo CNE n. 5/2020 admite a possibilidade de interações virtuais com as famílias e crianças da E.I. com a utilização de internet, celular ou mesmo de orientações de acesso síncrono ou assíncrono, sempre que possível. Cada escola tem autonomia para definir a oferta do instrumento de resposta e *feedback*, caso julgue necessário. Essa possibilidade pode se configurar como algo viável e possível, mesmo para a rede pública em todos ou em determinados municípios ou localidades, respeitadas suas singularidades. Como sugestão, o documento aponta possibilidades de interação e participação das famílias como elemento crucial para o mínimo possível de desenvolvimento de um ensino remoto para esse segmento.

Para crianças das creches (0 a 3 anos), as orientações para as famílias devem indicar atividades de estímulo às crianças, leitura de livros pelos pais, brincadeiras, jogos, músicas infantis. Para auxiliar pais ou responsáveis que não têm fluência na leitura, sugere-se que as escolas ofereçam aos cuidadores algum tipo de orientação concreta, como modelos de leitura em voz alta, em vídeo ou áudio, para engajar as crianças pequenas nas atividades e garantir a qualidade da leitura.

Para as crianças da pré-escola (4 e 5 anos), as orientações indicam atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais ou responsáveis, desenho, brincadeiras, jogos, músicas infantis e algumas atividades em meios digitais, se possível. A ênfase deve ser em brincadeiras, conversas, jogos, desenhos, entre outras para as famílias desenvolverem com as crianças. As escolas e redes podem também orientar as famílias a estimular e criar condições para que as crianças sejam envolvidas nas atividades rotineiras, transformando os momentos cotidianos em casa, em espaços de interação e aprendizagem.

Diante dessas possibilidades de interação e manutenção de vínculos afetivos, um novo desafio se apresenta: a necessidade de acessar o universo digital e a utilização de tecnologias

para que professores, crianças e famílias possam manter a continuidade do vínculo e dos processos de aprendizagem fora da escola.

A questão agora é desenvolver práticas que sejam coerentes com as concepções dos documentos norteadores da E.I. utilizando meios digitais, um desafio e tanto para um segmento que dificilmente imaginou esse tipo de interação com os pequenos.

Por outro lado, há inúmeras questões que discutem o acesso da E.I. à utilização de tecnologias, visto que crianças pequenas não devem ser longamente expostas às telas e carecem de maior autonomia para estar com aparatos tecnológicos, geralmente, por isso, dependem da companhia de adultos responsáveis, nunca sozinhas.

A partir desse novo contexto, conforme Melo e Tosta (2008), a escola, enquanto instituição formadora, e os professores, enquanto agentes dessa formação, assumem junto com as famílias a grande responsabilidade em relação às tecnologias na escola e para a escola. O fato de o tema em questão estar contemplado na BNCC aparenta uma grande conquista e entende-se que as circunstâncias da pandemia parecem favoráveis. Mas essa realidade merece ser problematizada.

Diante dessa perspectiva, caracterizam-se como dificultadores a falta de capacitação profissional, de equipamentos e estrutura física adequada, além das dificuldades em concretizar o currículo no cotidiano fora da escola. A questão das desigualdades sociais e do acesso das famílias às tecnologias também é obstáculo para o bom rendimento de práticas virtuais.

De fato, muitos ainda questionam qual a necessidade da tecnologia na escola de infância e, embora pesquisadores como Ferreira (2009) e Silva (2010) tenham demonstrado que estamos diante de uma realidade inquestionável, ainda existem muitas lacunas importantes no que diz respeito à educação infantil. De acordo com Santos (2012), a educação infantil não tem sido foco de estudos quando se trata da utilização de tecnologias em suas práticas, mostrando-se mais impermeável e resistente a essa inovação na prática docente que outros níveis escolares.

Nesse atual contexto educacional, o desafio aumenta, pois é preciso que o professor esteja preparado para o domínio e a assimilação crítica da linguagem digital em caráter de urgência. Essa é uma preocupação. Que práticas digitais devem ser utilizadas com os pequenos? Qual a qualidade das interações nesse formato virtual? O que as crianças podem aprender com esse tipo de interação?

A interação é essencial ao desenvolvimento e à construção de conhecimentos, conforme sinaliza Vygotski (2002). De acordo com suas afirmações, o desenvolvimento do pensamento infantil acontece em dois momentos:

Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VYGOTSKI, 2002, p. 61).

A partir dessa perspectiva, é possível observar o quanto as interações têm papel fundamental no desenvolvimento cognitivo da criança, pois, é a partir da interação entre diferentes sujeitos que se estabelecem processos de aprendizagem e, por consequência, o desenvolvimento de suas estruturas mentais existentes desde o nascimento.

Diante disso, a cibercultura de Lévy (2010) e suas ferramentas de comunicação social também contribuem no contexto educacional, sobremaneira para a promoção da interação. Porém, o que chama a atenção nos estudos do autor são suas posições sobre a nova relação que o sujeito estabelece com os saberes:

O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência. [...] Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em ‘níveis’, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes ‘superiores’, a partir de agora devemos preferir a imagem em espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa posição singular e evolutiva (LÉVY, 2010, p. 168).

Nesse sentido, o autor coloca em xeque toda a organização do sistema educacional, especialmente os currículos e o papel do professor. O professor deveria abandonar o lugar historicamente construído de detentor do conhecimento para se tornar um incentivador da inteligência coletiva, ser um mediador e aprendiz.

Sendo assim, acredita-se que o professor da E.I. deve se apropriar das inovações junto à criança e suas famílias, deixando para trás uma postura distante, a de um ser inalcançável de outros tempos, para agora estar junto à comunidade escolar, cuidando e educando para os novos tempos. Essa nova postura proporcionará uma via de mão dupla, do docente para a criança e vice-versa. Ao longo dos processos de interações digitais, resultará uma construção eficiente de saberes coletivos, compartilhados e, dessa forma, ambos se informam e constroem conhecimento.

Manarcorda (2010) corrobora Vygotski (2002) que “a atividade humana, de fato se caracteriza como atividade mediada por instrumentos que são o resultado da história da humanidade e do desenvolvimento do indivíduo” (MANACORDA, 2010, p. 390).

O autor ainda acrescenta que:

No indivíduo, as funções, ou seja, o pensamento, nascem nas relações intersíquicas, ou seja, entre os homens e somente depois tornam-se intrapsíquicas, internas ao indivíduo. Esta concepção atribui claramente um papel essencial não somente à linguagem, mas também à educação e ao trabalho, isto é, ao uso dos instrumentos auxiliares materiais na educação (MANACORDA, 2010, p. 390).

Segundo Carbonell (2002), para motivar a criança e contribuir para sua formação, faz-se necessária a incorporação de propostas inovadoras, pois elas “facilitam uma aprendizagem mais atraente, eficaz e bem-sucedida”. Tais propostas requerem, segundo o autor, uma série de intervenções em vários campos, exigindo:

modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organização e gerir o currículo, a escola, e a dinâmica da classe (CARBONELL, 2002, p. 19).

Dessa maneira, assim como a sociedade atual, a criança com a qual se convive hoje apresenta também novas demandas de aprendizagem. Coelho (2012) afirma que

a *Geração Y* (nativos digitais) alterou, definitivamente, os rumos da Comunicação e da Educação. Portanto, a escola e o professor, dentro do modelo tradicional, já não conseguem mais prender a atenção desse novo tipo de aluno. Assim, evidencia-se a urgência de uma *transformação* pedagógica e, principalmente, curricular, uma vez que a Educação assume um novo papel de usuários das novas TIC para acolher esse novo tipo de aluno: *nativo digital*. (COELHO, 2012, p. 91.)

Sendo assim, os docentes devem reconhecer essa criança como um nativo digital, considerando novas formas de mediação no ensino. Nesse sentido, com o objetivo de aliar-se às práticas pedagógicas, o uso das mídias e tecnologias digitais pode colaborar com o professor de E.I. nesse processo de mudança de postura profissional, bem como a assumir uma nova postura frente às tecnologias que surgem a todo momento na sociedade.

Aqui entende-se como tecnologias digitais “um vasto conjunto de técnicas de capacitação, finalização, distribuição, recepção e reprodução de imagens e sons em diversos suportes” (CANNITO, 2010, p. 72-73). O conceito abrangeria uma infinidade de objetos, como, por exemplo, câmeras, computadores, programas, mas que se diferenciam das tecnologias não digitais “pela sua convertibilidade (a possibilidade de amálgamas entre esses mesmos objetos), pela comunicação entre eles e suas alternativas de alterações recíprocas” (NEGROPONTE, 1995 *apud* CANNITO, p. 74).

Nesse sentido, os processos lineares, com os quais o educador está acostumado, são desafiados, uma vez que essas possibilidades oferecem novos pontos de contato e técnicas de interação. “Cada uma dessas técnicas específicas facilita determinados procedimentos de linguagem e ajuda a criar novos objetos estéticos” (CANNITO, 2010, p. 73). Sendo assim, o professor se vê diante de um aparato tecnológico, com o qual precisa interagir e, a partir daí, criar experiências educativas inovadoras para/com as crianças. Crianças que também não são como as de antigamente, trata-se agora de nativos digitais.

Há de se criar novas concepções e se sabe que, para os professores, essa mudança não é algo simples, mas, ao contrário, esse é um dos dilemas da educação.

Dessa forma, instauram-se aqui alguns entraves. O caminho para o acolhimento do novo não é fácil. Conforme Melo e Tosta (2008), é uma questão crucial manter as práticas pedagógicas atualizadas e sintonizadas com nossa realidade social. São muitos os novos processos de troca de informação e produção de conhecimentos e não é tarefa fácil a incorporação dessas novas tecnologias na escola. E não é o caso, também, de utilizar as tecnologias digitais a qualquer custo.

Para tanto, é preciso fomentar a pesquisa, suscitando ideias e propostas para a superação do descompasso entre educação e utilização das mídias, instrumentalizar escolas com as tecnologias possíveis e, a partir delas, incentivar programas de formação docente continuada com socialização de práticas exitosas, a fim de estimular e inspirar os docentes a experimentar tais posturas em sua realidade educativa com as crianças.

De acordo com Melo e Tosta (2008), se, a partir da escola, a criança tiver acesso a instrumentos mais especializados, como uma educação para lidar com a tecnologia comunicacional, se ela tiver maiores oportunidades de expressão e desenvolvimento de suas habilidades comunicativas, seguramente estará formando um sujeito mais bem preparado, capaz de tomar decisões frente às mensagens midiáticas recebidas.

A utilização de tecnologias tem deixado muitos educadores de E.I. à deriva, sem saber o que e como fazer. Se o desejável é que os professores incorporem tecnologias digitais à prática pedagógica, transformando-a para melhor integrá-las no contexto atual, é preciso ir além. Nesse momento em que estamos em atividades virtuais,

impõe-se dar mais atenção aos sistemas expressivos, função simbólica, emoção e empatia, favorecer comportamentos criativos e estimular cooperação integrados aos conteúdos das áreas de conhecimento. Além disso, destacamos a formação de comportamentos necessários para as aprendizagens escolares, tais como atividades de estudo, comportamento leitor, metodologia de pesquisa, desenho e escrita (LIMA, 2020, p. 10.)

De acordo com Freitas (2010), os professores precisam compreender os gêneros discursivos e as linguagens digitais que são usados pelas crianças, para integrá-los, de forma criativa, construtiva e contextualizada, ao cotidiano escolar. Integrar não significa abandonar práticas existentes, que são produtivas e necessárias, ao contrário, implica que a elas se acrescente o novo.

Nesse sentido, conforme Freitas (2010), é imprescindível que professores e toda a comunidade escolar sejam *letrados digitais*, isto é, que famílias, professores e alunos se apropriem, criativa e criticamente da tecnologia, atribuindo-lhe significados e funções, em vez de apenas consumi-la passivamente. Espera-se que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente técnico e instrumental.

### **Formação docente e letramento digital na Educação Infantil**

Diante desse contexto, diversos autores, como Lankshear, Snyder e Green (2000), Buzato (2006) e Souza (2007), apresentam um conceito importante para a formação docente. O conceito de Letramento Digital (*Digital Literacy*) tem sido bastante discutido no mundo e no Brasil. Conforme afirmação de Buzato (2006),

letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (BUZATO, 2006, p. 16.)

Em outras palavras, compreende-se letramento digital como o conjunto de competências e habilidades necessárias para que o sujeito compreenda e utilize a informação de maneira crítica e construtiva, de variadas formas, vinda de variadas fontes e apresentada por diferentes meios digitais.

De acordo com Souza (2007), ser letrado digital inclui, além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia, um conhecimento crítico desse uso. Assim, para o docente, tornar-se digitalmente letrado significa desenvolver novas habilidades, aprender novos tipos de discursos e, segundo a autora, por vezes, assemelha-se até a aprender outra língua. Trata-se de um desafio aos docentes da atualidade e aos que estão por vir. Soares (2002), autora brasileira, referência em alfabetização e letramento, define letramento digital,

como “certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferentes do *estado* ou

*condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”* (SOARES, 2002, p. 151).

Diante dessa definição, a autora acrescenta que se deve *pluralizar* a palavra *letramento* e se reconhecer que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos. Conforme Soares (2002), essa necessidade de *pluralização* do termo *letramento* já estava na pauta de diversos autores, entre eles Lankshear, Snyder e Green (2000).

Nesse sentido, compreende-se que o letramento digital possa fazer parte de um projeto de formação docente nas escolas de E.I. não como uma disciplina isolada, mas como linguagem presente em práticas interdisciplinares, nas quais o docente experiencie o letramento digital, constituindo, assim, o próprio processo de formação profissional. Segundo Buzato (2006):

Se aceitarmos que os letramentos digitais, as práticas, tecnologias e significados que os constituem não estão separados por uma "brecha" das práticas, tecnologias e significados que nos trouxeram até aqui, mas, ao contrário, são o fruto de uma ação social coletiva que gerou apropriações, amalgamamentos e sínteses entre gêneros, linguagens e tecnologias até então vistas como coisas separadas, estaremos em posição de começar a pensar uma lógica de formação do professor que não é do tipo "agora isso e não mais aquilo", mas do tipo "transformar isso praticando aquilo" (BUZATO, 2006, p. 19).

Conforme Freitas (2010), isso é importante, uma vez que, nos processos formativos de professores, tanto iniciais quanto continuados, ainda se mostram tímidos os esforços de trabalho relacionados ao letramento digital. É necessário que a escola, por mais desafiador que pareça, assuma essas novas possibilidades de transformação e inicie esse processo de mudança.

De acordo com Brito (2001), é fato que, assim como a sociedade, a escola sente os impactos do surgimento e da incorporação das novas tecnologias. Dessa maneira,

do livro ao quadro de giz, ao retroprojetor, do rádio à TV, do cinema ao DVD, dos computadores aos laboratórios de informática e ao tablete, a escola vem tentando dar saltos qualitativos, sofrendo as transformações que levam junto um professorado mais ou menos perplexo, que se sente muitas vezes despreparado e inseguro diante do enorme desafio que representa a incorporação das tecnologias digitais ao cotidiano escolar (BRITO, 2001, p. 119).

Segundo a autora, esse fato não ocorre somente nos municípios do interior do Brasil, mas, principalmente, nas capitais, onde os professores são muito mais pressionados a utilizar essas novas ferramentas.

Sendo assim, compreendemos que as instituições escolares, de modo geral e, em especial, as de E.I., estão incorporando em seu contexto a utilização cada vez mais frequente de tecnologias, acreditando serem elas, “facilitadoras” do trabalho docente. Uma justificativa

para isso se deve ao fato de que a criança enxergará uma aproximação entre a escola e sua realidade fora dela.

Diante do inesperado, as redes de atendimento à educação infantil, que não tinham e nem viviam uma cultura digital, de repente se veem pressionadas e lançam mão de oferecer “qualquer coisa *on-line*” como atividade escolar para as crianças, afinal, essa é a demanda do momento. A realidade é que, em grande parte das creches e escolas públicas e particulares, esse universo digital ainda é algo bem distante da realidade em que se encontram. E, para agravar o cenário, surge uma grande histeria pedagógica na Educação Infantil em torno desse movimento digital e da necessidade de se fazer atividade *on-line*.

Mas o *que* fazer? E *como* fazer? O sentimento é que professores estão à deriva nesse mar de novas tecnologias e informações. Ficar assim não é possível. É preciso enxergar possibilidades, traçar rotas objetivas, ter escuta apurada das demandas das crianças e suas famílias, ver modelos e buscar mediadores eficientes na construção de novas aprendizagens a partir da utilização das mídias digitais. De acordo com Lima,

a escola se apresenta, nesta situação, como um campo promissor de ação. Ela envolve várias gerações e, por sua própria natureza, implica um espaço cultural de interação humana, ao qual todos retornarão futuramente, mas que por ora funciona à distância (LIMA, 2020, p. 15).

É urgente que a escola faça, segundo Melo e Tosta (2008), uma reflexão que implica a utilização das tecnologias como princípio incorporado no projeto político pedagógico das instituições de ensino. Em outras palavras, que sejam inseridas no cotidiano escolar as linguagens digitais como objeto de estudo e reflexão por parte dos gestores, dos professores e de toda a comunidade escolar.

Uma possível alternativa é buscar caminhos de integração entre a prática escolar e a utilização das mídias digitais de forma significativa e contextualizada, em contrapartida às ações educativas fragmentadas, mecânicas e sem sentido para as crianças. Ao pensar em práticas pedagógicas digitais nesse momento para a E.I, não podemos deixar de considerar a casa como espaço de experiências e aprendizagens e as práticas de acolhimento,

observamos, ainda, que a sensibilidade e a formação estética se destacam como prioridades do momento, uma vez que o impacto das artes na liberação de químicas de bem estar e ativação da área de recompensa do cérebro é crucial para buscar um equilíbrio emocional com diminuição do medo, angústia, ansiedade que a pandemia do Covid 19 acarreta (LIMA, 2020, p. 10).

O que se espera dentro de uma nova perspectiva curricular para este momento e para o pós-pandemia é que ocorra utilização das tecnologias digitais como potencializador da contribuição do processo de ensino-aprendizagem, numa abordagem construtiva, reflexiva e compartilhada entre professores, crianças e comunidade na utilização das mídias digitais na escola de infância.

## **Conclusão**

Se, por um lado, num esforço em acompanhar o desenvolvimento das sociedades, as escolas de infância incorporam em suas propostas e currículos a utilização da Linguagem Digital, por outro, professores sentem-se impotentes para lidar com essa mudança. Municípios e instituições responsáveis por essa etapa de ensino se veem diante de mais uma provocação, que é o da formação docente com foco na utilização das mídias digitais.

Práticas educativas que utilizam as tecnologias digitais têm o poder de dar visibilidade a diferentes formas culturais que fazem parte de um território e que não constam nos livros. As mudanças provocadas pelas tecnologias nos tempos do COVID-19 serão assimiladas pela sociedade, já que elas implicam em uma nova postura e a escola pós-pandemia pode ser a instituição a potencializar esse debate.

Num futuro próximo, deve-se esperar que a situação atual da pandemia evolua para uma etapa em que seja possível um retorno das crianças pequenas às creches e pré-escolas e, então, como essas práticas digitais serão incorporadas, ou como terão continuidade nesse novo momento que a Educação Infantil viverá? Como serão as propostas de formação docente e o letramento digital? Como construir um novo currículo que inclua a linguagem digital de forma contextualizada e não instrumentalizada? Como a comunidade escolar pode participar dessa construção? Sigamos em busca das respostas.

Assim, este trabalho se propôs a contribuir, apresentando uma discussão sobre propostas curriculares para a infância e suas relações com as tecnologias digitais na escola de E.I. nos tempos de pandemia. Identificaram-se caminhos possíveis, rumo a uma premissa: o desafio em propor uma educação para as crianças que acompanhe as mudanças sociais e se integre a elas através da utilização de recursos digitais, de maneira crítica, criativa, construtiva e coerente com as concepções propostas nos documentos orientadores para a Educação Infantil no Brasil.

## Referências

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BRITO, Gláucia da Silva. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. Curitiba: Ed. Intersaberes, 2001.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em: [http://pitagoras.unicamp.br/~teleduc/cursos/diretorio/tmp/1808/portfolio/item/61/Letramento\\_Digital\\_MarceloBusato.pdf](http://pitagoras.unicamp.br/~teleduc/cursos/diretorio/tmp/1808/portfolio/item/61/Letramento_Digital_MarceloBusato.pdf). Acesso em: 13 fev. 2016.

CANNITO, Newton Guimarães. **A televisão na era digital: interatividade, convergência e novos modelos de negócios**. São Paulo: Summus, 2010.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CARLSON, Ulla; FEILITZEN, Cecília Von. **A criança e a mídia: Imagem, Educação e Participação**. São Paulo, Cortez Editora, Brasília, DF UNESCO, 2002.

COELHO, Patrícia M.F. **Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas**. PUC/SP. Tese de Pós doutoramento desenvolvida na *Universitat de VIC/ESPANHA* Acesso em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivro>. Acesso em: 16 fev. 2016.

FERREIRA, Maria Fernanda. O universo das crianças na mídia digital: a experiência de blogs. *In: I SIMPÓSIO DE COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIAS INTERATIVAS. Anais [...]*, 2009. Disponível em: <http://www2.faac.unesp.br/pesquisa/lecotec/eventos/simposio/anais.html>. Acesso em: 03 set. 2015.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento Digital E Formação De Professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n03, dez. 2010 Acesso em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2016.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I. GREEN, B. **Teachers and Technoliteracy, managing literacy, technology and learning in schools**. Tradução St. Leonards, NSW, Australia: Allen &Unwin, 2000.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIMA, Elvira S. **Currículo emergencial para a educação durante e após a pandemia**. Ed. Diálogos, 2020.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. Trad., Gaetano Lo Monaco. 13. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

MELO, José M.; TOSTA, Sandra P. **Mídia e Educação**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2008.

SANTOS, Gilberto Lacerda. **Tablets, laptops, computadores e crianças pequenas**: novas linguagens, velhas situações na educação infantil. Brasília: Uber Livros, 2012.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2016.

SOUZA, V. Soares. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, n. 2, dez. 2007. Disponível em: [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/Lingua Escrita\\_2.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/Lingua%20Escrita_2.pdf). Acesso em: 14 fev. 2016.

VYGOTSKI, L.S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.