

>> Artigos

## Infâncias entre telas: o que crianças pequenas e adultos contam sobre práticas educativas durante a pandemia de Covid-19

Débora Cristina Sales da Cruz Vieira<sup>1</sup>

Luciana Hartmann<sup>2</sup>

### Resumo:

Este artigo discute percepções intergeracionais, de crianças pequenas e de suas professoras, sobre práticas educativas desenvolvidas durante a pandemia de Covid-19, no ano de 2021, em quatro instituições públicas de Educação Infantil do Distrito Federal. A pesquisa empírica foi realizada no período do ensino remoto, com as crianças colaboradoras na faixa etária de cinco e seis anos. Os instrumentos utilizados foram observação participante, análise documental, entrevistas, dinâmicas conversacionais, registros pictóricos e fotográficos e oficina lúdica virtual com as crianças, sendo que esta última compõe o que temos chamado de etnografia performativa. Foram identificados processos de desenvolvimento de vínculos entre as professoras e as crianças pequenas no ciberespaço e a valorização do ensino remoto como possibilidade de ação pedagógica no contexto pandêmico. Contudo, verificou-se também que o ensino remoto foi marcado por assimetrias econômicas, brechas digitais que excluíram do convívio social no ciberespaço as crianças pequenas que não tinham acesso aos dispositivos tecnológicos e à internet para a participação nos encontros síncronos.

### Palavras-chave:

Educação infantil. Ensino remoto. Pesquisa com crianças. Covid 19.

## Childhoods between screens: what young children and adults say about educational practices during the Covid-19 pandemic

**Abstract:** This article discusses intergenerational perceptions of young children and their teachers about educational practices developed during the Covid-19 pandemic, in the year 2021, in four public Kindergarten institutions in the Federal District. The empirical research was carried out during the remote teaching period, with the collaborating children aged between five and six years old. The instruments used were participant observation, documentary analysis, interviews, conversational dynamics, pictorial and photographic records and a virtual playful workshop with children, the latter of which makes up what we have called "performative ethnography". Processes of developing bonds between teachers and young children in cyberspace and the valorization of remote teaching as a

<sup>1</sup>Doutora em Artes Cênicas, professora da educação básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: [deborasalesvieira19@gmail.com](mailto:deborasalesvieira19@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1954-6700>

<sup>2</sup> Doutora em Antropologia Social, com Pós-doutorado na Université Paris-Ouest Nanterre, professora titular no Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília. E-mail: [lucianahartmann@unb.br](mailto:lucianahartmann@unb.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1203-5027>

possibility for pedagogical action in the pandemic context. However, it was also found that remote teaching was marked by economic asymmetries, digital gaps that excluded young children who did not have access to technological devices and the internet from social interaction in cyberspace to participate in synchronous meetings.

**Keywords:** Early childhood education. Remote teaching. Research with children. Covid 19 pandemic.

## Infancias entre pantallas: lo que dicen niños y adultos sobre las prácticas educativas durante la pandemia de Covid-

**Resumen:** Este artículo analiza las percepciones intergeneracionales, de los niños pequeños y de sus docentes, sobre las prácticas educativas desarrolladas durante la pandemia de Covid-19, en el año 2021, en cuatro instituciones públicas de Educación Infantil del Distrito Federal. La investigación empírica se realizó durante el periodo de enseñanza remota, con los niños colaboradores de edades comprendidas entre cinco y seis años. Los instrumentos utilizados fueron la observación participante, el análisis documental, entrevistas, dinámicas conversacionales, registros pictóricos y fotográficos y un taller lúdico virtual con niños, este último conforma lo que hemos denominado etnografía performativa. Se identificaron procesos de desarrollo de vínculos entre docentes y niños pequeños en el ciberespacio y la valorización de la enseñanza remota como posibilidad de acción pedagógica en el contexto de pandemia. Sin embargo, también se encontró que la enseñanza remota estaba marcada por asimetrías económicas, brechas digitales que excluían a los niños pequeños que no tenían acceso a dispositivos tecnológicos e internet de la interacción social en el ciberespacio para participar en reuniones sincrónicas.

**Palabras clave:** Educación infantil. Enseñanza remota. Investigación con niños. COVID-19.

### 1 Introdução

*Eu estava com saudade de participar da aula, porque eu estava sem celular. Aí minha mãe comprou. (Gustavo, 5 anos, Escola Ipê Roxo)*

A crise sanitária e epidemiológica cuja doença Covid-19, causada pelo coronavírus, gerou a necessidade do isolamento social, como uma alternativa necessária para conter a disseminação do vírus no Brasil, em um período histórico em que ainda não havia um plano de imunização nacional implementado. Contudo, em nenhum momento da pandemia, nos anos de 2020 e 2021, foi atingido o índice necessário desta ação para o efetivo controle do contágio, que poderia diminuir o número de óbitos e salvar vidas de milhares de brasileiros e brasileiras. (MARTINS; GUIMARÃES, 2022).

No artigo “Desigualdade e pandemia nas vidas das brasileirinhas e dos brasileirinhos”, Macedo (2020, p. 1405) aponta que no contexto brasileiro, o isolamento social, embora tímido, “provocou uma quebra da rotina de reprodução das relações econômicas e sociais que veio somar-se às repetidas crises inerentes ao capitalismo.” A pandemia colocou em evidência as desigualdades de acesso à saúde, à educação e à segurança das crianças periféricas, pois o lema “Fique em casa” não poderia ser seguido por todas as famílias brasileiras. Para a autora, uma das consequências da crise sanitária foi o aumento da pobreza de uma parcela da população brasileira diante da “queda na renda das famílias que viviam do trabalho informal ou de forma autônoma, sem vínculo empregatício, e a precarização do trabalho” (MACEDO, 2020, p. 1405). Ela destaca ainda o quanto era

falacioso o discurso veiculado na mídia à época, de que a pandemia atingia as crianças de todas as camadas sociais indistintamente, numa tentativa de invisibilização das assimetrias sociais e econômicas que atravessam as infâncias. A autora lembrou as palavras de Arroyo (2018) que reafirmam a indissociabilidade das categorias sociais na constituição da infância, conforme:

A infância não fica à parte da produção social, econômica, política, cultural e não fica à parte porque essa produção histórica está traspassada pela questão étnica, racial, de gênero, de classe e as crianças fazem parte de sua produção. A infância não vai entrar na classe quando chegar a ser jovem ou adulta, a infância já nasce numa segregação de classe, raça, de gênero. Toda essa realidade está marcada profundamente em nossa história. Toda infância já padece dessa história logo que nasce ou antes de nascer. (ARROYO, 2018, p. 44).

Finco, Souza e Anjos (2021) abordam estudos realizados recentemente no contexto da pandemia que desvelam a diversidade das condições sociais das infâncias brasileiras. As autoras e o autor trazem dados que ilustram a intensa articulação entre os problemas sociais existentes e a pandemia, reforçando o argumento da indissociabilidade entre eles e alertam para a necessidade de pensar em resistências no campo da pesquisa e da educação das/com as infâncias diante de um Estado ultraconservador e neoliberal.

A partir das leituras do cenário pandêmico realizadas pelas autoras e pelo autor, ressaltamos ainda as reverberações no campo educacional das infâncias diante da implantação do "novo normal", preconizado à época, com a abrupta transposição da escola presencial para o formato virtual. Pois, os inúmeros desafios enfrentados por toda a comunidade escolar brasileira para a implementação da Educação Infantil no ciberespaço alteraram significativamente o acesso das crianças pequenas à educação e a impossibilidade da atuação pautada nos eixos norteadores preconizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010), como cuidar e educar e brincar e interagir no contexto pandêmico.

Desse modo, neste artigo discutimos percepções intergeracionais de práticas educativas desenvolvidas em quatro instituições públicas de Educação Infantil do Distrito Federal durante o ensino remoto em 2021<sup>3</sup>. O artigo está dividido em quatro tópicos: 1) contextualização dos cenários da pesquisa e abordagem metodológica; 2) discussão sobre o atendimento educacional às crianças pequenas no contexto do ensino remoto no Distrito em interface com elementos apontados na observação participante dos encontros síncronos; 3) as percepções de professoras e crianças colaboradoras sobre o ensino remoto e 4) a oficina lúdica realizada virtualmente com as crianças colaboradoras, com enfoque em seus brinquedos favoritos.

## **2 Como fazer pesquisa com crianças pequenas em isolamento social?**

Este artigo é parte da pesquisa de doutorado em Artes Cênicas da primeira autora

---

<sup>3</sup> Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa das Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (CEP/CHS – UnB), seguindo os protocolos éticos de pesquisa com crianças pequenas, como a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por familiares e responsáveis pelas crianças colaboradoras da pesquisa e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido pelas crianças colaboradoras da pesquisa.

(VIEIRA, 2023), que investigou os mundos de vida das crianças pequenas por meio de suas próprias narrativas. Como a pesquisa se realizou no contexto pandêmico, foi inevitável direcionar o olhar para o sistema de ensino remoto, situação atípica no sistema educacional brasileiro, refletindo sobre os processos de (con)vivência entre crianças e adultas no ciberespaço e também sobre como se deram as práticas educativas neste cenário. Como debatemos em artigo publicado ainda no primeiro ano da pandemia (HARTMANN, 2020), quem melhor poderia nos dar respostas sobre como fazer pesquisa com crianças no contexto pandêmico seriam elas próprias. Então, decidimos conversar com elas.

A pesquisa empírica foi realizada em quatro instituições públicas de Educação Infantil localizadas em regiões periféricas do Distrito Federal, durante os três momentos distintos ocorridos no ano letivo de 2021: ensino remoto, ensino híbrido e ensino presencial. Neste artigo, nos deteremos apenas no processo de investigação realizado durante o período de isolamento social, relativo ao ensino remoto, cujo recorte temporal compreende os meses de maio a julho de 2021. As escolas são identificadas com nomes fictícios inspirados em árvores do cerrado brasileiro: Ipê Amarelo, Ipê Roxo, Ipê Rosa e Ipê Branco, e estão localizadas nas regiões administrativas Riacho Fundo 2, Recanto das Emas, Cidade Estrutural e Planaltina<sup>4</sup>.

Os sujeitos colaboradores da pesquisa foram as professoras e as crianças pequenas de quatro turmas do 2º período<sup>5</sup>, com faixa etária de cinco a seis anos de idade. Em trabalhos anteriores (VIEIRA, 2020; VIEIRA; MADEIRA COELHO, 2022), desenvolvemos processos de pesquisa colaborativa com crianças pequenas em contextos de educação formal, todavia o isolamento social se colocou como um complicador, como debateremos ao longo do texto, pois os encontros síncronos eram curtos e muitas crianças não participavam por não terem acesso aos dispositivos tecnológicos e à rede de internet.

Priorizar a participação das crianças em processos investigativos, constituindo-as como co-pesquisadoras, em uma perspectiva de diminuição das assimetrias intergeracionais, é um dos princípios do que temos chamado de etnografia performativa (HARTMANN; SOUSA; CASTRO, 2020; SOUZA, 2023; VIEIRA, 2023). Nesta abordagem metodológica, as atividades lúdicas e artísticas propiciam a expressão das crianças com seus corpos e suas vozes como prática performativa. Acreditamos que a investigação por meio de práticas estéticas, lúdicas, performáticas permite constatar coletivamente como determinados comportamentos, ações e discursos são criados e transmitidos, conferindo aos atores envolvidos uma percepção em relação a sua própria situação social.

Como promover a expressão e a participação ativa das crianças pequenas no contexto pandêmico? Essa foi a questão que mais nos intrigou, pois a pesquisa empírica no ensino remoto parecia estar restrita à observação dos encontros síncronos, dinâmicas conversacionais com as professoras e análise documental. Logo, propusemos às professoras a realização de uma oficina lúdica virtual com as crianças em um encontro síncrono e todas aceitaram. Na oficina, que será detalhada em tópico específico, abaixo, brincamos juntos, produzimos um texto coletivo a partir do livro *Brinquedos*, de André Neves (2012),

---

<sup>4</sup> O Distrito Federal é dividido em 35 Regiões Administrativas (RAs), popularmente conhecidas como “cidades satélites”. A alcunha popular indica as diferenças que marcam a configuração político-econômica entre as regiões: enquanto o Lago Sul tem a maior renda domiciliar per capita do país, o Sol Nascente aparece como maior favela brasileira. As quatro RAs enfocadas neste estudo encontram-se em zonas de baixa renda per capita.

<sup>5</sup> Optamos pela utilização de nomes fictícios para as professoras colaboradoras da pesquisa e pela utilização dos nomes reais das crianças pequenas colaboradoras no artigo, atendendo à solicitação das próprias crianças.

promovemos uma roda de conversa sobre seus brinquedos favoritos e posteriormente as crianças desenharam, fotografaram os brinquedos e seus registros pictóricos, e enviaram as imagens via WhatsApp para as professoras. A ideia era promover um momento no qual as crianças pequenas vivenciassem atividades que articulassem diferentes campos de experiências da Educação Infantil, conforme está previsto na BNCC (BRASIL, 2018).

### **3 Que ciberespaço é esse do ensino remoto na escola da infância no Distrito Federal?**

As quatro unidades educativas da rede pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pesquisadas receberam as mesmas orientações institucionais para a realização de atividades pedagógicas não presenciais no atendimento das crianças pequenas durante a pandemia de Covid 19, conforme os documentos: *Guia para acolhimento à comunidade escolar no contexto de atividades pedagógicas não presenciais* (Distrito Federal, 2020a); *FAQ- Perguntas e respostas acerca da avaliação na Ed. Infantil* (Distrito Federal, 2020b); *Manual de orientações pedagógicas para o atendimento remoto da Educação Infantil* (DISTRITO FEDERAL, 2021a) e *O brincar como direito dos bebês e das crianças* (DISTRITO FEDERAL, 2021b). Tais publicações evocam a centralidade do desenvolvimento de estratégias pedagógicas que potencializem a manutenção do vínculo entre as crianças e as professoras da escola da infância nas atividades mediadas pelas tecnologias, priorizando o caráter relacional. Todavia, embora todas demarcassem a necessidade de flexibilização diante das distintas realidades, isso não solucionava as acentuadas assimetrias econômicas existentes, que dificultavam ou mesmo impediam o acesso das crianças aos dispositivos tecnológicos e à internet.

Compreendendo, com Massey (2008), o espaço como produto das relações, percebemos o desafio da manutenção do vínculo entre as crianças e professoras nessa nova forma de organização educativa, diante da indissociabilidade entre o espaço doméstico das crianças (privado) e o espaço da escola (público), que, também, era ambigualmente o espaço doméstico da professora (privado). No entanto, o ciberespaço, no entre-lugar entre público e privado, se configurava naquele momento como única possibilidade de relacionamento e de diminuição das distâncias entre as crianças pequenas e as professoras. Como reflete o autor:

O espaço é mais do que distância. É a esfera de configurações de resultados imprevisíveis, dentro de multiplicidades. Isto considerado, a questão realmente séria que é levantada pela aceleração, pela "revolução nas comunicações" e pelo ciberespaço não é se o espaço será aniquilado ou não, mas que tipos de multiplicidades (padrões de unicidade) e relações serão co-construídas com esses novos tipos de configurações espaciais. (MASSEY, 2008, p. 139).

Diante dessa nova configuração espacial, a comunidade escolar precisou se reorganizar para conectar-se com diversas formas de tecnologia que possibilitam criar, gravar, comunicar e simular. Para Pierre Lévy (2009), o ciberespaço se caracteriza como um local do saber, uma cidade de signos, uma maneira de difusão da comunicação e de pensamento dos coletivos humanos. Para as escolas Ipê Amarelo, Ipê Roxo, Ipê Rosa e Ipê Branco essa “cidade de signos” foi viabilizada por meio da parceria entre a empresa *Google* e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que permitiu o acesso às

plataformas *Google Sala de Aula* (para a realização do gerenciamento das atividades assíncronas) e *Google Meet* (para a realização dos encontros síncronos). As instituições educativas orientaram as professoras colaboradoras a realizarem também interações com as famílias das crianças pequenas via aplicativo de mensagens *WhatsApp*.

A professora Coralina, da escola Ipê Amarelo, realizava dois encontros síncronos semanais com as crianças pequenas de sua turma. Ela optava pela realização de atividades de rotina semelhantes às desenvolvidas no formato presencial, como a chamada das crianças, com registro de seus prenomes, uso do calendário, e também exibia vídeos do *Youtube* e slides para trabalhar os temas abordados. A média de participação das crianças nesses encontros era de 75%.

Já a professora Jaqueline, da escola Ipê Roxo, realizava um encontro síncrono semanal com as crianças de sua turma, com atividades que potencializavam o diálogo entre ela e as crianças, como o momento "Recado para os colegas". A professora também exibia vídeos do *Youtube*, lia livros de literatura para crianças e propunha atividades práticas como desenho, recorte e colagem a partir dos temas abordados. A participação nesta turma ficava em torno de 40% das crianças.

Na escola Ipê Rosa, a professora Enya realizava um encontro síncrono semanal e priorizava a produção artística das crianças, que eventualmente necessitavam de auxílio das famílias para a finalização das atividades. A professora também utilizava vídeos do *Youtube*, jogos da plataforma *Wordwall* e slides para enriquecer os temas abordados e obtinha a participação média de 50% das crianças.

A professora Cristina, da escola Ipê Branco, realizou apenas dois encontros síncronos com as crianças pequenas de sua turma durante o período observado. Ela optou pela realização de atividades assíncronas na plataforma *Google Sala de Aula* e desenvolveu o projeto pedagógico "Cartas Viajantes", no qual as famílias escreviam cartas contando sobre as preferências das crianças e suas rotinas na pandemia de Covid 19.

Ao longo dos encontros síncronos observados, foi possível identificar estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras para a vinculação afetiva com as crianças pequenas no ensino remoto, tais como: a) criação de espaços dialógicos nos encontros com as crianças pequenas participantes; b) comunicação intensa e cotidiana com as famílias das crianças pequenas a partir de aplicativos de mensagens; c) socialização de atividades pedagógicas na plataforma *Google Sala de Aula*. Contudo, percebemos que a organização do trabalho pedagógico com as crianças durante o período de ensino remoto foi bastante comprometida em função das dificuldades financeiras das famílias periféricas em acessarem os dispositivos eletrônicos e a rede de internet, o que indica a uma grande "brecha digital" entre as diferentes camadas da população<sup>6</sup>.

#### 4 O que dizem as professoras e as crianças sobre o ensino remoto?

Para além das dinâmicas conversacionais realizadas ao longo de todo o processo empírico da pesquisa, realizamos entrevistas com as quatro professoras colaboradoras, com o intuito de compreendermos suas percepções sobre o ensino remoto. Para ouvirmos as

---

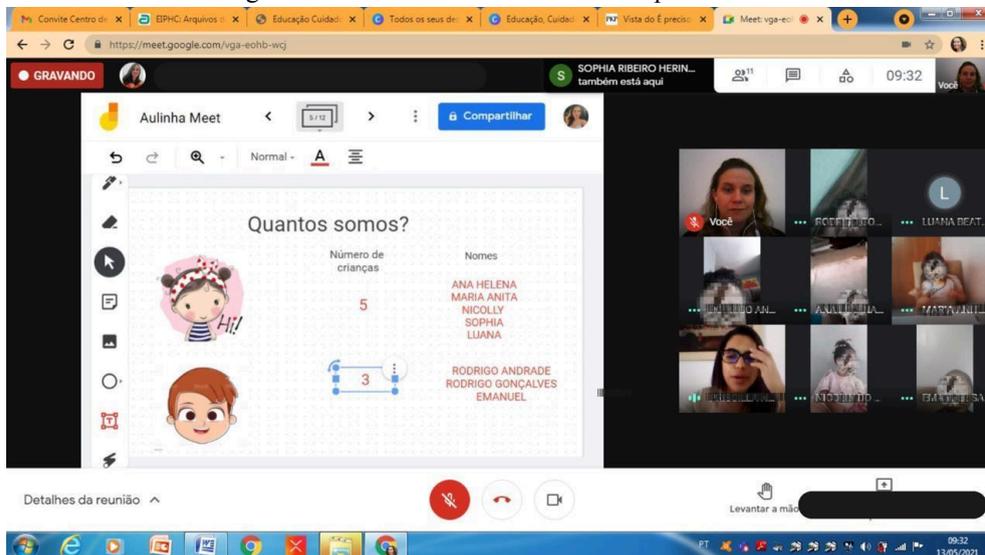
<sup>6</sup> Dados produzidos pela UNESCO durante a pandemia indicaram que a metade dos estudantes – cerca de 826 milhões – não puderam assistir às aulas, pois não tinham acesso a computadores em casa, e 43% (706 milhões) não tinham acesso à internet. Disponível em: <https://www.unesco.org/es/articles/surgen-alarmanentes-brechas-digitales-en-el-aprendizaje-distancia>.

crianças pequenas, priorizamos dinâmicas conversacionais individuais e coletivas e a realização de registros pictóricos sobre o período do isolamento social. Compreendendo a vivência (VIGOTSKI, 2018), como unidade dialética entre a pessoa e o meio, e que cada pessoa atribui sentidos diferenciados à mesma experiência a partir da sua trajetória de vida, que é única e irrepitível, percebemos como o ensino remoto foi significado de forma singular pelas crianças e professoras colaboradoras da pesquisa.

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência. (VIGOTSKI, 2018, p. 686).

As professoras colaboradoras elencaram como principal desafio o acesso e uso das tecnologias, que as separavam das crianças no ambiente virtual. Como afirmou a professora Jaqueline: "As crianças pequenas dependem de um adulto para ler, explicar, orientar e supervisionar a atividade proposta. Por esse motivo, muitas famílias se sentiram sobrecarregadas ou não puderam ajudar. Assim, tive pouco ou nenhum retorno das atividades." A professora Coralina apontou que "Foi bem desafiador articular as propostas pedagógicas com o novo contexto e conseguir fazer uma aula em apenas 30/40 minutos. A distância, o tempo da aula remota e conseguir ter a atenção deles nesse momento acho que foram os maiores desafios." Já a professora Enya limitou-se a demarcar "a dificuldade com o sinal de Internet e domínio das tecnologias", e a professora Cristina pontuou "a adequação desta nova modalidade à distância com a tecnologia" como principal desafio do ensino remoto.

Figura 1 - Encontro síncrono da escola Ipê Amarelo



Fonte: Material empírico da pesquisadora

As professoras perceberam que, embora o uso das TICs representasse grandes desafios, também evidenciavam importantes possibilidades de desenvolvimento mútuo entre as docentes e as crianças pequenas, desde que elas (docentes) conhecessem as ferramentas digitais e tivessem condições para reorganizar o espaço educativo no contexto do ciberespaço.

Ao avaliarem as atividades síncronas realizadas na plataforma Google Meet, as

professoras pontuaram questões como: "Na rede pública, observo a dificuldade da família, muitas vezes vulnerável, em obter acesso às atividades.". A observação, feita pela professora Cristina, que realizou apenas dois encontros síncronos, denota o conhecimento que a docente tinha da realidade econômica da comunidade escolar e das fortes limitações para a participação das crianças no ensino remoto.

Todavia, a professora Jaqueline avaliou positivamente os encontros síncronos na plataforma *Google Meet*, como espaço de desenvolvimento integral das crianças, "Foram de bom proveito. Durante essas atividades buscamos desenvolver as habilidades sociais, motoras e de fala.". Durante suas conversas com a turma, a professora costumava projetar o encontro presencial para quando terminasse o isolamento social e o ensino remoto, levantando as possíveis experiências que as crianças viveriam no espaço físico da escola Ipê Roxo. A possibilidade do encontro era tão presente entre as crianças que Maria Fernanda, em um encontro síncrono no mês de maio, disse aos colegas: "A gente vai se ver lá na escola e eu vou mostrar o meu machucado."

As professoras também salientaram a dificuldade gerada pelo fato de dependerem das famílias para a realização das atividades, sobretudo as disponíveis na plataforma *Google Sala de Aula*, já que o acesso era realizado pelos adultos e não pelas crianças: "Eu precisava que os pais entendessem as propostas de atividades", como disse a professora Jaqueline. A professora Coralina percebeu a mesma questão: "Desenvolver os avanços pedagógicos que desejava dependia muito do trabalho dos pais com as crianças e muitos não tinham tempo." As aulas deveriam, diferentemente do ensino presencial, "atingir as famílias como um todo", como afirmou a professora Enya.

Ao evocar suas competências na docência no ensino remoto, as professoras salientaram os vínculos afetivos estabelecidos com as crianças. "Me realizo quando as atividades são compreendidas pelas crianças e pelas famílias, ainda que à distância" afirmou a professora Jaqueline; "Me relacionar com a turma nas videochamadas, me aproximou das crianças e permitiu um espaço de diálogo e divertimento a elas e para mim também", afirmou a professora Coralina; "É importante que as crianças possam ser acolhidas nas atividades e desenvolvê-las", disse professora Enya; "Pude atender e compartilhar com as crianças de forma positiva", afirmou a professora Cristina.

E como as crianças percebiam essa realidade? Como citamos na epígrafe deste artigo, Gustavo, da escola Ipê Roxo, nos contou: "Eu estava com saudade de participar da aula, porque eu estava sem celular. Aí minha mãe comprou." Já Luna, da escola Ipê Rosa, explicou para a professora Enya sua dificuldade em participar do encontro síncrono: "Tia, no notebook o áudio não estava prestando.". Essas falas das crianças pequenas sobre os dispositivos coadunam, portanto, com a constatação descrita acima, feita pela professora Cristina sobre a dificuldade de acesso das crianças e famílias às tecnologias digitais.

Após o retorno ao atendimento presencial, oportunizamos um momento para as crianças recordarem sobre o ensino remoto. Nesta ação, algumas crianças evocaram as atividades lúdicas realizadas durante a oficina de histórias, contudo ao serem perguntadas se preferiam o ensino remoto ou o ensino presencial, a ampla maioria apontou que preferia o ensino presencial, sobretudo pela possibilidade de brincar com as crianças colegas de turma no espaço da escola. Todavia, algumas crianças pontuaram que preferiam o ensino remoto comparado ao ensino presencial, pela possibilidade de ficarem junto aos seus familiares em casa, como podemos perceber nos relatos de Patrícia Emily (5 anos, Ipê Branco): "É porque quando a mamãe ficava de folga, eu ficava com ela e com meu pai também. Aí quando meu pai e minha mãe não estavam de folga, eu ficava lá na Tais.", e de Ruan (5 anos, Ipê

Amarelo): "Eu gostava mais da aula online porque a gente ficava em casa, mas depois acabou e a gente teve que voltar para a escola."

Acreditamos que é no encontro da tríade de pesquisadoras, crianças colaboradoras e experiência estética vivida no processo empírico que a etnografia performativa avança para uma epistemologia ativa e viva no cenário de pesquisa, na qual é possível acessar múltiplas dimensões simbólicas dos agentes envolvidos na pesquisa, como detalharemos a seguir, a partir da descrição da oficina lúdica.

## **5 O que nos contam os brinquedos das crianças pequenas sobre a pandemia?**

Uma parte fundamental da pesquisa foi a realização da oficina lúdica, em formato remoto, em parceria com as crianças. Como consta no título, a oficina foi baseada em jogos, e iniciou com o jogo *Elefante Colorido*, que consiste na escolha de um objeto da mesma cor falada pela pessoa que está conduzindo o jogo. Optamos por esta estratégia metodológica no sentido de incentivar a movimentação corporal das crianças, que permaneciam constantemente sentadas durante as aulas síncronas observadas. A cada nova cor apresentada nas diferentes telinhas surgiam gritos de euforia e correria das crianças em suas casas, afastando as cadeiras para pegarem os objetos e trazerem de volta para apresentarem para as demais crianças através das câmeras de seus dispositivos eletrônicos. Com esta atividade, trouxemos o caráter lúdico que tanto desejávamos, explicitando para as crianças que aquele não seria um encontro como as demais, sobretudo por fazer parte de uma pesquisa.

Em seguida, realizamos a produção textual coletiva da história do livro de imagens *Brinquedos*, de André Neves (2012)<sup>7</sup>, com as crianças das quatro escolas. A escolha da obra literária se deu pelos seguintes critérios: a) estética visual das ilustrações da obra, b) presença de crianças como personagens principais, c) a diversidade de contextos sociais representados no livro e d) presença de brinquedos. Esse último critério foi fundamental, pois a proposta era de que, a partir da partilha da história, as crianças conversassem conosco sobre seus brinquedos preferidos, suas características e especificidades.

Como já era de conhecimento das crianças que o objetivo da pesquisa estava relacionado às suas percepções dos contextos sociais a partir de suas próprias narrativas, suas participações foram muito intensas no momento dialógico que seguiu a narração coletiva do livro. Todavia, naquele momento, constatamos a necessidade de outra forma de interlocução que, efetivamente, promovesse as narrativas das crianças sobre seus brinquedos preferidos.

Benjamin (2009, p. 85) afirma que "não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, um pequeno mundo próprio." E nosso intuito ao conhecer os brinquedos e as brincadeiras das crianças foi aproximarmo-nos destes mundos próprios, que só podiam ser acessados pelas pequenas janelas/telas abertas no ciberespaço. Sabíamos que os brinquedos escolhidos trariam informações relevantes sobre os contextos sociais das crianças, sobretudo por serem objetos culturais que evidenciam os bens de consumo produzidos para crianças e por compreendermos a brincadeira como uma atividade-guia nos processos de aprendizagem e

---

<sup>7</sup> Esta obra já fazia parte do nosso repertório literário e havia sido utilizada em pesquisas anteriores com crianças pequenas (VIEIRA; MADEIRA COELHO, 2022) moradoras de regiões periféricas do Distrito Federal.

desenvolvimento na infância (VIGOTSKI, 2021).

Brougère (2010, p. 14) conceitua o brinquedo como um objeto complexo, "um fornecedor de representações manipuláveis, de imagens com volume", dotado de valor cultural, rico em significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura. Para o autor, há uma superposição do valor simbólico à função do brinquedo, dada a liberdade das crianças ao brincarem e inventarem novas funções para os objetos, pois embora haja uma representação da realidade, seja em miniaturas de objetos adultos ou bonecas, há a transgressão na lógica interna da brincadeira desenvolvida pelas crianças. Ele reforça: "O conteúdo simbólico do objeto é essencial para dar sentido à relação que se estabelece. Portanto, ela é ao mesmo tempo, relação com um objeto e relação com os discursos (produzidos pelos adultos ou pelas crianças) que individualizam e redobram as significações" (BROUGÈRE, 2010, p. 72).

Ao iniciar o diálogo com as crianças sobre os brinquedos selecionados, percebemos a timidez de algumas e também a participação das famílias no diálogo, de modo que procuramos respeitar o caráter volitivo das crianças pequenas na atividade. Devido ao fato de algumas crianças ainda não conhecerem a pesquisadora, dada à sazonalidade das suas participações nos encontros síncronos realizados no *Google Meet*, percebemos dificuldades na vinculação com ela. Isto se mostrou de modo claro a partir da fala de Tatiane, da escola Ipê Rosa, que justificou assim sua recusa inicial em falar sobre o seu Urso Polar: "Oh professora, sabe, é que eu só conto histórias para a minha mãe, para o meu pai e para a minha irmã.". Ao considerarmos as agências das crianças pequenas em processos de pesquisa com e sobre elas, reiteramos o seu protagonismo, rompendo com hierarquias intergeracionais hegemonicamente constituídas. Acreditamos que a instauração de um movimento epistemológico dialógico favorece o estabelecimento de relações menos assimétricas entre adultos-pesquisadores e as crianças pequenas colaboradoras de pesquisa através das experiências estéticas partilhadas (VIEIRA, 2020).

A criação de um espaço dialógico intergeracional envolve dimensões subjetivas que partem das próprias percepções das crianças sobre os adultos e da disponibilidade dos adultos em se vincularem às crianças e ouvi-las. Ao revelar que só contava histórias para a sua família, Tatiane enfatiza a sua agência ao escolher quem são seus parceiros do narrar. Todavia, após a intervenção da mãe, a menina aceita dar breves informações sobre o brinquedo escolhido. Embora a pesquisadora tenha informado que a menina não precisava participar, este fato é ignorado pela mãe, que vê a atitude da criança como desrespeito à "adulta-professora". Na especificidade das relações estabelecidas entre crianças e adultos no ensino remoto, pudemos vivenciar as hierarquizações que fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, e embora tenhamos tentado diminuí-las no processo empírico, nem sempre tivemos êxito.

Os brinquedos elencados pelas crianças colaboradoras podem ser categorizados em quatro grupos: a) brinquedos de pelúcia; b) bonecos de personagens da cultura de massa; c) bonecas que representam bebês; d) celular e miniatura de carrinhos. Infelizmente não foi possível fazer a análise do material da oficina realizada na escola Ipê Amarelo, pois não tivemos acesso à gravação do encontro para a realização da transcrição dos relatos das crianças.

## 5.1 O aconchego dos brinquedos de pelúcia

Ao constatarmos a grande parcela de crianças pequenas que escolheu brinquedos de pelúcia, atentamo-nos para a materialidade do objeto, sua maciez e cores, como também para o fato de que se trata de um objeto que não se restringe apenas à infância. Adolescentes e pessoas adultas também têm brinquedos de pelúcia. O que ficou evidente nas narrativas das crianças foi o vínculo afetivo com quem os presenteou e as múltiplas possibilidades de brincadeira que eles despertavam.

"O nome desse bichinho é Elefante Colorido. Uma titia que eu não lembro que me deu. Eu coloco ele para escovar, dormir na minha caminha, abraço e brinco de mamãe e filhinha com ela. É uma menina. Tem chapéu de Papai Noel. O colar dela e tem duas sobancelhas. Essa orelha voa." Isis (5 anos, Ipê Roxo).

"O meu preferido é um pinguim. Tia, não dá para ver direito porque a minha tela está escura. Ele tem um pêlo preto e as mãos brancas e os braços pretos e ele não fica gripado. Foi a minha irmã que me deu de presente. Eu chamo ele de (como é mesmo?) O nome dele é pinguim mesmo." Guilherme (5 anos, Ipê Roxo).

"Esse é o João. A minha mãe que me deu de presente. Eu brinco com ele de cozinhar." Maria Vitória (5 anos, Ipê Rosa).

"É o urso polar. E minha irmã que me deu. Eu brinco de jogar para cima e brinco de carrinho com ele. Ele era da minha irmã e ela me deu." Tatiane (5 anos, Ipê Rosa).

"Eu escolhi o urso. Ele se chama só urso mesmo. A Juju que me deu de presente. Eu gosto de brincar com a mamãe." Eliza (5 anos, Ipê Branco).

"Esse brinquedo é o Artur. Eu não lembro quem me deu de presente. Eu gosto de dormir pertinho dele." Luiz Felipe (5 anos, Ipê Branco).

"É um urso. Eu só chamo de urso. O meu pai que me deu. Eu brinco com ele de gatinho. Eu só brinco comigo mesma." Alice Vitória (5 anos, Ipê Branco).

"Eu fico com ele para dormir e assistir televisão. O nome dele é Blue. A minha mãe que me deu." Breno (5 anos, Ipê Branco).

Nos relatos das crianças, a ação de atribuir papéis aos brinquedos de pelúcia evoca parte da realidade infantil, criando e reproduzindo ações cotidianas de cuidado e proteção. Através de suas vozes, percebemos que o brinquedo de pelúcia é significado pelas crianças colaboradoras como uma companhia, signo de afetividade no período do isolamento social, nesta interface do conteúdo das brincadeiras elencadas por elas. Os ursos, a rena, o pinguim e o elefante, embora representem animais selvagens, aparecem com contornos arredondados, feições dóceis e textura macia, e assim também se reconfiguram na produção de sentidos das crianças.

É interessante perceber a influência da mídia na escolha do polvo de pelúcia Blue, do Breno, que viralizou no *Tik Tok* no ano de 2021. O brinquedo de pelúcia tem duas cores e duas expressões, alegre e triste, e pode ser manuseado pelos dois lados. Quando o Breno apresentou o brinquedo na tela, as crianças reconheceram e comentaram eufóricas sobre ele. O apelo midiático do objeto fez com que ele tivesse prestígio entre as demais crianças e se diferenciasse dos outros brinquedos de pelúcia, contudo, o uso do brinquedo na brincadeira de Breno não se diferenciou dos demais, pois também foi apresentado como companhia para dormir e assistir televisão.

Embora pareça que a relação entre forma e conteúdo do brinquedo se dê de modo linear, Brougère (2010, p. 43) alerta que é um objeto dotado de significação, mas que

continua sendo um objeto: "Como consequência, a significação aparece através do material. Trata-se do material da forma e/ou do desenho, da cor, do aspecto tátil, do odor, do ruído ou dos sons emitidos".

## 5.2 Bonecos de personagens - representação adulta nas brincadeiras de crianças pequenas

Figura 2 - Fotografia e registro pictórico do Batman



Fonte: Material empírico produzido por criança colaboradora da pesquisa

A escolha das crianças colaboradoras por bonecos articulados que representam personagens da cultura de massa já era aguardada, pois no cotidiano da Educação Infantil esses brinquedos estão constantemente presentes. Esses personagens também ocupam as mochilas, roupas e acessórios utilizados pelas crianças como copos, estojos e os mais diversos materiais escolares. É frequentemente através da experiência estética das crianças com filmes e desenhos animados da *Marvel*, *DC Comics*, *Disney*, *Turma da Mônica*, *Barbie* que surge o desejo de consumir esses personagens através dos inúmeros produtos licenciados. Conforme apontado por Vigotski há muitas décadas (2021, p. 75): "a criança assimila não apenas o conteúdo de sua experiência cultural como também os meios e as formas de comportamento cultural, os modos de pensamento cultural".

Nesse sentido, verificamos que na relação da criança com os heróis, heroínas, princesas e demais personagens retratados no formato audiovisual são engendradas maneiras de se comportarem. Todavia, cabe ressaltar que isso não se dá de modo direto, mas passa pela subjetividade das crianças que atribuem sentidos distintos, conforme suas vivências particulares. Corroborando com a ideia de Vigotski, Brougère (2010, p. 41) afirma que o brinquedo ocupa um papel central na impregnação cultural das crianças pela confrontação com imagens e com representações, pois "[...] cada cultura dispõe de um 'banco de imagens' consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que a

criança poderá se expressar, é com referência a elas que a criança poderá captar novas produções".

Reconhecemos a amplitude e complexidade do debate sobre a influência midiática e o consumismo infantil e nossa intenção não é restringi-lo, mas, devido à temática abordada nesta pesquisa, não podemos deixar de sinalizar o quanto a produção de bens culturais voltados para as crianças tem se configurado de modo mercantil, colonial e sexista e o quanto essas representações orientam os enredos das brincadeiras desenvolvidas pelas crianças em diferentes contextos sociais. Vejamos o que as crianças comentam sobre seus bonecos:

"Ela é a Barbie. Minha mãe que faz [a roupa]. Eu gosto de brincar de filhinha." Riani (5 anos, Ipê Rosa)

"Eu conheci ele no Youtube. O meu padrasto e a minha mãe compraram ele para mim. O nome dele é Luccas Neto. Eu brinco com ele como filho." João Guilherme (5 anos, Ipê Rosa)

"É o Batman. Minha avó me deu de presente. Ele é amigo do Pantera Negra. Tem muito tempo que tenho ele." Bruno (5 anos, Ipê Rosa)

"Eu escolhi o Batman. A mamãe que me deu de presente. Eu brinco com o João e com minhas irmãs. Ele voa. O meu primo João brincamos (sic) um dia que tinha o Homem Aranha e o Batman. O Batman não voa. Algumas vezes o homem que fez o Batman pode ter se confundido. Eu também gosto da minha bicicleta, quem me deu foi a mamãe e o papai." Vitor (5 anos, Ipê Branco)

O boneco articulado do personagem Batman foi escolhido por dois meninos como seu brinquedo preferido, porém relatos denotam sentidos diferentes atribuídos ao mesmo objeto: enquanto Bruno, em um processo de interação verbal mais diretivo, contou que o boneco era um presente da avó e que o tinha há muito tempo, Vitor dá as informações básicas sobre o brinquedo, se questionando sobre a capacidade do personagem de voar. Na indagação da criança surge a necessidade de verossimilhança na sua brincadeira em que o boneco articulado voa, diferente dos filmes em que o personagem não tem esse poder, de modo que, segundo o menino, o criador do personagem só poderia "ter se confundido", pois ele transita em um universo onde outros personagens voam. Como reflete Brougère (2010, p. 75): "[...] a manipulação de brinquedos permite, ao mesmo tempo, manipular os códigos culturais e sociais e projetar ou exprimir, por meio do comportamento e dos discursos que o acompanham, uma relação individual com esse código."

Ao trazer o boneco articulado do Luccas Neto como seu brinquedo favorito, João Guilherme evidencia um outro *locus* de referência cultural para as crianças sinalizado na sua fala, o *YouTube*. A plataforma de vídeos é amplamente acessada por crianças de diferentes camadas sociais, sobretudo em tempos pandêmicos, e é dela que têm surgido novas referências para as crianças, como o movimento de crianças *youtubers* que, como influenciadoras digitais, ditam moda sobre brinquedos, roupas e hábitos. Diferente dos bonecos articulados do Batman, que materializam na forma e volume um corpo adulto magro e musculoso semelhante à representação dos filmes e desenhos animados, o boneco do Luccas Neto tem formas arredondadas e sua representação assemelha-se à de uma criança. Na brincadeira relatada por João Guilherme com o boneco articulado, Luccas Neto é seu filho, o que causou um estranhamento por algumas crianças, pelo fato de o menino ocupar o lugar de cuidador na brincadeira. Ao brincar de ser pai, João Guilherme opera com elementos distintos nas relações de papéis sociais hegemonicamente constituídos como masculinos e femininos na vida cotidiana e reelabora-os na brincadeira.

Santos e Silva (2020) esclarecem que mesmo que as crianças alinhem suas condutas às estruturas de gênero impostas pelos adultos, isso não indica passividade aos processos de fabricação de sujeitos gendrados. Ao considerar a agência de meninos e de meninas, vislumbra-se que a apropriação das relações de gênero por parte das crianças envolva “engajamento e participação ativa deles/as, processo que evidencia possibilidades reais e uma multiplicidade de formas de vivenciar as masculinidades e as feminilidades” (SANTOS; SILVA, 2020, p. 22). Como desenvolvemos em outro artigo, as narrativas das crianças manifestam as intersecções entre diferentes marcadores identitários e permitem a nós, adultos, compreendermos melhor suas concepções a respeito destes (HARTMANN; VIEIRA, 2022).

Em um grupo de 10 meninas, apenas Riany escolheu a Barbie como seu brinquedo preferido. Ao informar a forma como brinca com a boneca, altera a função de representação adulta para torná-la sua filha, em uma reelaboração criadora. No cenário da brincadeira, a criança Riany é a mãe da boneca adulta, rompendo inclusive com o lema da própria empresa Mattel: “Você pode ser tudo que quiser” como projeção de futuro. Riany é mãe de Barbie no presente. No modo de brincar narrado por Riany, a Barbie perde seu *status* de símbolo de feminilidade hegemônica, com seu corpo branco, magro e cabelos lisos, e assume a mesma função que uma boneca-bebê ou um brinquedo de pelúcia que é acalentado pela sua pequena mãe/pai ao brincar. Giles Brougère (2010, p. 78) destaca que a emergência de bonecas-manequim, como a Barbie, marcada pela influência da cultura estadunidense no âmbito global, projeta os valores como riqueza, juventude e beleza, apresentados como um universo desejável para as meninas. Embora o autor destaque esse processo de socialização a partir do brinquedo como fundamental, considera também que “ [...] a socialização não pode ser entendida como condicionada pelo objeto, mas sim como um processo de apropriação e de reconstrução a partir do contato com o brinquedo”.

### 5.3 As bonecas bebês e suas pequenas mamães

Para Vigotski (2021, p. 214), “ [...] a essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, não de desejos isolados, mas de afetos generalizados”. Segundo o autor, na idade pré-escolar, a criança reelabora criativamente a realidade ao brincar sem desvincular-se da relação estabelecida entre o objeto e a significação dos brinquedos. As meninas que escolheram suas bonecas, aqui nomeadas como bonecas-bebês, expressaram através de seus relatos o desejo de cuidarem, assim como algumas crianças nos tópicos anteriores, todavia, a materialidade do brinquedo, sua forma e função diferencia-se dos demais brinquedos.

Benjamin (2009) e Brougère (2010) informam que as bonecas, historicamente, têm a sua gênese enquanto representação humana no caráter ritualístico, artesanal e, por fim, foram encaradas como bens de consumo, parte do processo de industrialização. Isto se deu a partir da mudança de concepção de criança e infância na modernidade.

Contudo, não se pode omitir que sob algumas de suas formas atuais é um objeto mais recente do que se imagina: a boneca-bebê, que representa a criança de forma realista mais do que a mulher ou um ser humano diferenciado, apareceu recentemente, sendo contemporânea do processo de industrialização de meados do século XIX. (BROUGÈRE, 2010, p. 29).

A relação desenvolvida entre as meninas e suas bonecas bebês recria a diáde mãe-filho, na qual as atividades de cuidado e proteção emergem na representação hegemônica da maternidade na cultura ocidental.

Figura 3 – Fotografia e registro pictórico da Florzinha



Fonte: Material empírico produzido por criança colaboradora da pesquisa

"O meu pai me deu essa boneca quando eu era nenê. Quando eu era bebê eu amava essa boneca. O nome que eu dei para ela foi Florzinha. Eu botava ela para dormir, eu guardava ela, dava comidinha para ela e daqui a pouco eu escovava os dentinhos dela. Aí eu dava o suquinho para ela. Fazia comidinha e colocava ela para dormir de novo. Tomava banho e é isso." Esthefhany Kelly (5 anos, Ipê Roxo)

"É um brinquedo que eu fui com a minha vó Cida comprar para mim. Que eu botei o nome de Gabriela. É uma boneca. Que está na casa da vó Cida." Cecília (6 anos, Ipê Branco)

"Ela chama Alice. Mamãe me deu de presente. Eu gosto de brincar de fazer aniversário com ela. Eu gosto de brincar com a Isadora, com o Miguel, Bernardo e a outra Alice." Beatriz (6 anos, Ipê Branco)

"Ela chama Rebeca. Quem me deu foi o papai. Eu gosto de brincar com a Isa de papai e filhinha." Patrícia Emily (5 anos, Ipê Branco)

Esthefhany Kelly relata com detalhes as atividades de cuidados vivenciadas com a pequena Florzinha na diáde mãe-filha representada na brincadeira de papéis sociais. Beatriz e Patrícia Emily contam com quem brincam com suas bonecas bebês, e ao escolherem nomeá-las em seus relatos, evocam a centralidade das relações sociais no ato de brincar pois, mais importante do que o brinquedo, são as companhias que fazem parte da brincadeira, sobretudo em um contexto pandêmico, no qual as interações sociais foram diminuídas em virtude do isolamento social.

As atividades cotidianas das crianças como comer, beber, tomar banho e escovar os dentes, relatadas na brincadeira da Esthefhany Kelly, fazem parte da rotina infantil que se repete diariamente, enquanto a festa de aniversário relatada por Beatriz é um evento com periodicidade determinada, uma data especial. Ao recriarem na brincadeira as experiências vivenciadas em diferentes recortes temporais, as meninas significam o tempo vivido na infância de modo distinto em suas narrativas.

As crianças, ao brincarem, apoiam-se no real (por meio das regras e das

generalizações de papéis) e efetuam transformações autorais no plano simbólico. Nos jogos de enredo, por exemplo, a criança desempenha ações que concorrem para a caracterização dos papéis que ela quer encenar. Tal representação apoia-se em vivências (diretas ou não) com o personagem real encenado. (SILVA; COSTA; ABREU, 2015, p. 129).

As mães, representadas por Esthefany Kelly e por Beatriz nas brincadeiras, diferem-se na interação desenvolvida com suas filhas-bonecas, pois ocupam-se com cuidados maternos distintos, afetiva e efetivamente relevantes para o desenvolvimento das crianças pequenas. Outra dimensão percebida foi a ausência de referenciais não-brancos nas representações humanas socializadas pelas crianças por meio dos bonecos articulados e as bonecas-bebês, demonstrando que meninas negras e meninos negros constantemente não têm acesso a brinquedos que os representem identitariamente em casa e também na escola. Como apontam Castellar *et al.* (2015) em estudo sobre o brincar e o brinquedo na constituição da mulher negra pelas práticas educativas escolares, os brinquedos frequentemente manifestam e reforçam o racismo e os estereótipos de gênero, implicando no sofrimento das crianças.

#### 5.4 Carros e celulares - a brincadeira entre objetos em miniatura e objetos reais

Como já dissemos anteriormente, a materialidade dos brinquedos é configurada pela forma e pela função dos objetos, que podem ser alteradas conforme a atividade simbólica das crianças ao brincarem, perdendo seu caráter impulsionador inicial. Neste tópico, abordaremos os relatos de João Lucas e Castiel, que trazem como seus brinquedos favoritos um carrinho em miniatura e um smartphone, respectivamente.

Vigotski (2021, p. 225) afirma que na brincadeira realizada na idade pré-escolar "a ideia separa-se do objeto e a ação desencadeia-se da ideia e não do objeto". Desse modo, as crianças pequenas fixam-se mais na situação imaginativa ao brincarem do que nos brinquedos disponíveis na atividade do brincar em si. Cabe ressaltar que as situações imaginativas são permeadas pelas vivências reais das crianças, configuradas a partir das experiências afetivas-intelectivas corporificadas.

João Lucas (5 anos, Ipê Branco), conta: "Eu escolhi os carrinhos. Esqueci quem me deu. Eu brinco sozinho. Eu faço mortal com o carrinho sem pista, na cerâmica. Mortal é uma cambalhota.". Ao relatar a realização das manobras com o carrinho em miniatura *Hot Wheels*, João Lucas ignora a necessidade do objeto pista na sua brincadeira solitária. Apenas com a manipulação do carrinho no chão de sua casa, consegue recriar as manobras radicais apresentadas nos comerciais do brinquedo da empresa *Mattel*. Assim como os personagens da cultura de massa, a franquia *Hot Wheels* tem uma ampla gama de produtos licenciados, inúmeros vídeos de *unboxing*<sup>8</sup> de brinquedos e desenhos animados disponíveis na plataforma *YouTube*.

Esta representação do automóvel como símbolo de poder e prestígio masculino vai sendo difundida desde cedo para as crianças em produções destinadas ao público infantil, como o desenho animado *Hot Wheels*, no qual o carro é mais do que um meio de transporte, é o signo de diferenciação entre seus pares. As cores e os formatos dos carros na franquia atendem ao ideal capitalista, e, a cada lançamento anual da *Mattel* de novos modelos de

---

<sup>8</sup> Vídeos que fazem muito sucesso na internet, que consistem em abrir um produto em frente às câmeras.

carrinhos em miniaturas e novas pistas de manobras, reinicia-se o ciclo de desejo e consumo pelas crianças (e alguns adultos), diante do caráter colecionável do objeto em miniatura. O carrinho em miniatura de João Lucas não faz parte da última coleção da *Hot Wheels*, como pudemos perceber na observação da foto enviada pela criança, todavia, o objeto coloca-o no grupo de consumidores da franquia.

Vejamos agora o brinquedo escolhido por Castiel:

"O meu brinquedo é celular e minha mãe que me deu. O nome dela é Sara. Eu jogo joguinhos no celular. Essa cabrinha que pisca a língua. É uma cabra que pisca a língua. É. Esse daqui. Olha o barulho aqui. Viu? É DawnStar, porque mudou. Acho que vou até jogar agora." Castiel (6 anos, Ipê Roxo).

Ao socializar conosco que seu brinquedo favorito era um celular, Castiel sinalizou uma nova forma de brincar, na qual a situação imaginativa é configurada na virtualidade. No momento em que apresentava o objeto para a pesquisadora e para as outras crianças, abrindo o seu jogo preferido, emitindo o som de início da jogada, o menino ficou eufórico - possivelmente a possibilidade de compartilhar a experiência vivenciada solitariamente com outras pessoas foi o motivo de tanta alegria. Castiel brinca a partir do seu desempenho nos jogos digitais, por meio dos personagens dos diferentes enredos que estruturam as narrativas, de modo que as situações imaginativas são engendradas por esses contextos.

As crianças entram em contato com mundos e culturas diferentes e distantes das suas, operando com estes signos ao jogarem. A cabra "*que pisca a língua*", citada no relato de Castiel, é um personagem do jogo *The Elder Scrolls Travels*, disponível para download em dispositivos móveis. *Dawnstar* é uma cidade que representa uma fase do jogo. Durante o diálogo com Castiel, na realização da oficina lúdica, a conexão de internet da pesquisadora estava oscilando muito e ela não conseguia vê-lo enquanto ele falava e apresentava seu brinquedo favorito. Inicialmente, diante do nosso escasso repertório de jogos digitais, achamos que ele estava falando do jogo de uma "cobrinha que pisca a língua", mas ele reiterou a presença da uma cabra. Ao assistirmos à gravação da oficina pudemos visualizar a expressão corporal dele, bem como sua euforia, conforme comentamos anteriormente. Coadunamos com a percepção de Vigotski (2021, p. 228), de que "criar uma situação imaginária não é casual na vida da criança", pois na brincadeira as crianças operam com a produção de sentidos singulares nos quais criam e recriam, através da palavra corporificada, a realidade.

## 6 Considerações finais

Ao discutirmos as percepções intergeracionais de práticas pedagógicas realizadas no ensino remoto em quatro instituições públicas de Educação Infantil de regiões periféricas do Distrito Federal, foram evocadas as vozes das crianças e das professoras colaboradoras, agentes e aprendizes no ciberespaço. Ao participarmos dos encontros síncronos realizados na plataforma *Google Meet*, pudemos perceber, na organização do trabalho pedagógico, que, para as infâncias que se constituíam "entre telas" durante a pandemia de Covid-19, a afetividade foi fundamental para a constituição de vínculos entre elas, as professoras e seus colegas, materializando a indissociabilidade entre a unidade afetiva-intelectiva na escola da infância.

Os relatos das professoras colaboradoras e das crianças pequenas evidenciaram sentidos positivos atribuídos aos encontros síncronos, sobretudo pelos contatos

intergeracionais nas diferentes instituições educativas observadas. Percebemos as relações estabelecidas pelas crianças pequenas entre seus brinquedos e o ato de brincar, como reelaboração criadora da realidade (virtual) através de seus relatos na oficina lúdica, bem como as questões de gênero que, na maior parte dos casos, direcionaram as crianças pequenas em suas escolhas. Parte do cotidiano das crianças colaboradoras no período pandêmico era revelado em suas pequenas telas, a partir de suas vozes e ações, apresentando distintos enredos, parceiros, brinquedos e brincadeiras.

Mesmo diante do engajamento das professoras colaboradoras da pesquisa na organização do espaço educativo virtual, o ensino remoto nas escolas da infância observadas foi marcado por assimetrias econômicas, brechas digitais que limitaram o convívio social no ciberespaço das crianças pequenas que não tinham acesso aos dispositivos tecnológicos e conexão à rede de internet para a participação dos encontros síncronos realizados na plataforma *Google Meet*, como relatou Gustavo na epígrafe no início do artigo.

## Referências

- ARROYO, Miguel. Descolonizar o paradigma colonizador da infância. *In*: SANTOS, Solange E; SANTIAGO, Flávio; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina E.; FARIA, Ana Lúcia G. (Orgs.) **Pedagogias descolonizadoras e infâncias**: por uma educação emancipatória desde o nascimento Maceió: Edefal, p. 57-68. 2018.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: SEB/MEC, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil**. Brasília: SEB/MEC, 2018.
- BROUGÈRE, Giles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.
- CASTELAR, Marilda; SILVEIRA LEMOS, Flávia Cristina; REIS KHOURI, Jamille Georges; ANDRADE, Thaís. Brinquedos e brincar na vida de mulheres educadoras negras. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 595-602, 2015.
- DISTRITO FEDERAL. **Guia para acolhimento à comunidade escolar no contexto de atividades pedagógicas não presenciais**. Brasília: SEEDF, 2020a.
- DISTRITO FEDERAL. **FAQ- Perguntas e respostas acerca da avaliação na Ed. Infantil**. Brasília: SEEDF, 2020b.
- DISTRITO FEDERAL. **Manual de orientações pedagógicas para o atendimento remoto da Educação Infantil**. Brasília: SEEDF, 2021a.
- DISTRITO FEDERAL. **O brincar como direito dos bebês e das crianças**. Brasília: SEEDF, 2021b.
- FINCO, Daniela; SOUZA, Ellen de Lima; ANJOS, Cleriston Izidro dos. Efeitos da pandemia e o aumento das desigualdades na vida das crianças: diálogos sobre violências e indiferenças. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 61, p. 12-24, out. 2021.
- HARTMANN, Luciana; VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. ‘Não fala o nome dele, senão ele vai aparecer aqui’: interseccionalidade e performance em narrativas de crianças pequenas. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 13, n. 1, p. 1–23, 2022.
- HARTMANN, Luciana; SOUSA, Jonielson Ribeiro de; CASTRO, Ana Carolina de Sousa. Luta pela terra, performance e protagonismo infantil no I Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha (Brasília – 2018). **Tomo**, Aracajú, v. 37, p. 253-286, jul./dez 2020.
- HARTMANN, Luciana. Como fazer pesquisa com crianças em tempos de pandemia? Perguntemos a elas. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 29–52, 2020.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- MACEDO, Elina Elias de. Desigualdade e pandemia nas vidas das brasileiras e dos brasileiros. **Zero-a-Seis**, v. 22, n. especial, p. 1404-1419, dez. 2020.

MARTINS, Thalyta Cassia de Freitas; GUIMARÃES, Raphael Mendonça. Distanciamento social durante a pandemia da Covid-19 e a crise do Estado federativo: um ensaio do contexto brasileiro. **SAÚDE DEBATE**, Rio de Janeiro, v. 46, n. especial 1, p. 265-280, 2022.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

NEVES, André. **Brinquedos**. 4. ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2012.

SANTOS, Sandro Vinícius Sales; SILVA, Isabel de Oliveira e. Relações de gênero na Educação Infantil: estrutura e agência no processo de construção de sentidos sobre ser menino e ser menina. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e69973, 2020.

SILVA, Daniele Nunes Henriques; COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza; ABREU, Fabrício Santos Dias. Imaginação no faz de conta: o corpo que brinca. In: SILVA, Daniele Nunes Henriques; ABREU, Fabrício Santos Dias. **Vamos brincar de quê?** Cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo: Editora Summus, 2015. p. 111-130.

SOUZA, Jonielson Ribeiro de. **Corpos e gritos de desencurralamento**: performances como expressão das territorialidades geraizeirinhas. Tese (Doutorado em Performances Culturais) – Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. *É Cinderela ou Branca de Neve? – a experiência estética de crianças em atividade com conto de fadas*. **Pensares em Revista**, [S. l.], v. 18, 2020. DOI: 10.12957/pr.2020.48454.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. **Mundos de vida em performances narrativas de crianças pequenas de escolas da infância do Distrito Federal**. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; MADEIRA-COELHO, Cristina Massot. Experiência estética na educação infantil e processos imaginativos de crianças contadoras de histórias. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. 46, p. 1049-1068, jul./dez. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

### Contribuições da autoria

Débora Cristina Sales da Cruz Vieira: pesquisa de campo, metodologia, análise dos dados, redação.

Luciana Hartmann: metodologia, redação.

**Data de submissão:** 13/08/2024

**Data de aceite:** 30/09/2024