

INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

teoria & prática

Vol. 26 | Nº 1 | 2023

ISSN digital ISSN impresso
1982-1654 1516-084X



Páginas 45-53

Beatriz Sancovschi

Universidade Federal do Rio de Janeiro
beatrizsancovschi@gmail.com

Laura Freire Nasciutti

Universidade Federal do Rio de Janeiro
laurafnasciutti@gmail.com

Thalita Cristina Ferreira Martins

Universidade Federal do Rio de Janeiro
thalitacfmartins@gmail.com

Luciana Santos Guilhon Albuquerque

Universidade Federal do Rio de Janeiro
luquilhon@yahoo.com.br

Cassia Patricia Barroso Perry

Universidade Federal do Rio de Janeiro
cassiaperry57@gmail.com

Marina Teixeira Andrade

Universidade Federal do Rio de Janeiro
marina.t.andrade@hotmail.com



PORTO ALEGRE
RIO GRANDE DO SUL
BRASIL

Recebido em: 13 de outubro de 2022
Aprovado em: 13 de novembro de 2023

Crianças e telas digitais durante a pandemia: Escola on-line

*Children and digital screens during the pandemic:
On-line school*

Resumo

O artigo aborda a escola on-line na pandemia. Trata-se de desdobramento da pesquisa "Crianças e telas digitais no contexto de isolamento durante a pandemia de COVID-19: articulações performadas" onde a metodologia cartográfica foi realizada através de questionários e entrevistas com responsáveis e crianças de até 11 anos. Com a Teoria Ator-Rede perguntamos: O que a pandemia fez ver sobre a escola? A argumentação de Masschelein e Simons, ao defender a escola como lugar de suspensão em relação à sociedade e à família e criação de um tempo e espaço para aprender, auxiliam na reflexão. A conclusão aponta para: Impossibilidade de conceber a escola on-line como transposição do presencial para a tela; Presença de uma potência normativa das crianças que reinventaram a si e a escola; Função do escolar em relação às famílias na organização dos tempos e do cuidado; Importância da complementação do trabalho à luz da vivência de professores

Palavras-chave: Escola on-line. Pandemia. Telas. Crianças.

Abstract

This article is about on-line school in the pandemic. Based on the research "Children and digital screens in the context of isolation during the COVID-19 pandemic: performed articulations" where the cartographic methodology was carried out through questionnaires and interviews with guardians and children up to 11 years old. Based on the Actor-Network Theory we ask: What did the pandemic do about the school? Masschelein and Simons' arguments, in defending the school as a place of suspension in relation to society and family and creating a time and space to learn, help in the reflection. Conclusion: Impossibility of conceiving the on-line school as a transposition of the presential to the screen; Presence of a normative power of children who reinvented themselves and the school; Role of the school in relation to the families in the organization of time and care; Importance of complementing the work in the light of teachers' experience.

Keywords: On-line School. Pandemic. Screen. Children.

1. Introdução

O artigo é um desdobramento da pesquisa “Crianças e telas digitais no contexto de isolamento durante a pandemia de COVID-19: Articulações performadas”ⁱ. Mobilizadas pelos efeitos da pandemia e das estratégias de enfrentamento propostas que envolveram principalmente o isolamento físico, buscamos entender como crianças e telas passaram a se relacionar. Dizendo de outra maneira, como, no momento em que certo modo de compor o social foi rompido (LATOURET, 2012), novos modos foram forjados a partir, sobretudo, da articulação com as telas e especialmente pelas crianças. Desse modo propusemos a realização de uma cartografia (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015) e utilizamos como dispositivos questionários (fase 1) e entrevistas (fase 2). Os questionários foram produzidos e disponibilizados no Google Forms, destinados tanto a responsáveis quanto a crianças de até 11 anos que viveram o isolamento físico durante o período inicial da pandemia de COVID-19. Após analisar os questionários (134 adultos e 50 crianças), realizamos, na segunda fase da pesquisa, entrevistas semiestruturadas através do Zoom ou Meet, visando aprofundamento. As entrevistas foram realizadas com 10 crianças com idades entre 4 e 11 anos e com 10 responsáveis.

A seleção da amostra foi feita a partir da técnica de Bola de Neve. O convite para participar foi enviado através das redes sociais das pesquisadoras, sendo compartilhado (ou não) na sequência por cada pessoa que recebia. A pesquisa foi realizada totalmente on-line, desde o recrutamento de participantes, a aplicação dos dispositivos e a análise dos dados. Acreditamos que isto pode ter interferido na diversidade da amostra, constituindo uma limitação da pesquisa. Reconhecemos, portanto, que a amostra alcançada reflete apenas um segmento da população brasileira. Em especial, pessoas com acesso aos objetos tecnológicos e internet, necessários não apenas para o acesso às aulas on-line mas também à pesquisa.

Embora a escola não fosse o foco, em função talvez da centralidade que ocupa na vida das crianças e suas famílias, ela acabou ganhando destaque, sobretudo durante as entrevistas. Este artigo objetiva, portanto, explorar as percepções e reflexões tecidas por crianças e responsáveis a respeito da escola on-line. O que a pandemia fez ver sobre a escola?

2. A escola on-line em tempos de pandemia: o que está sendo produzido?

Através da revisão bibliográfica nas plataformas Scielo e Pepsic, investigamos as produções sobre a escola em tempos de pandemia. Adotamos como recorte temporal o período entre janeiro de 2020 a novembro de 2021ⁱⁱ. Usamos como descritores o termo “*on-line school*” acrescido de “*elementary school*” e “*children*”ⁱⁱⁱ. Tratava-se de saber o que estava sendo produzido sobre escola on-line considerando o contexto de ensino de crianças de até 11 anos.

Na plataforma Pepsic, encontramos 92 artigos, dos quais 6 versavam sobre a escola on-line vivida por crianças no fundamental I. Dentre estes, 1 abordava a experiência da aula on-line, pela perspectiva dos pais; 2 versavam sobre a atitude frente ao ensino remoto por parte de alunos e professores (1) e alunos e pais (1); 3 abordavam os efeitos da escola on-line tanto para crianças, quanto para professores e pais. Todos colocavam em cena as mudanças promovidas pelo COVID-19 em relação à escola. Artigos que falavam sobre a escola on-line, mas se distanciavam das questões da sua dinâmica foram excluídos. Exemplo dos temas abordados pelos artigos excluídos: desigualdades sociais no ensino remoto, preocupações em relação à transmissão de COVID nas escolas e experiências de retomada às aulas presenciais, como também das preferências dos cuidados em relação ao retorno presencial. Entre os artigos excluídos, havia um que falava sobre a dinâmica da aula on-line na visão dos adolescentes, o que não contemplava nosso foco. Demais artigos sobre adolescentes também foram excluídos. Além disso, foram encontradas temáticas em relação à saúde dos alunos e das crianças (saúde bucal, saúde mental, saúde física, cyberbullying, fatores de risco como álcool e drogas e questões nutricionais), como também os riscos da internet em crianças. Outros artigos falavam sobre transposições de outros projetos para modalidade remota, ou avaliação de materiais e escalas, como também sobre métodos de treinamento para professores e para alunos, buscando um aperfeiçoamento do método de ensino. Em relação à COVID-19, foram encontrados artigos que falavam sobre a adesão ao uso de máscara pelas crianças, sobre seus sentimentos em relação ao momento vivido e os impactos nas relações interpessoais.

Na plataforma Scielo, foram encontrados 20 artigos, dos quais 3 tinham relação com o tema: um explorava a adaptação de escolas ao uso de telas no ano de 2020 em decorrência da pandemia, outro narrava uma experiência de educação por videochamada com crianças de 2 e 3 anos nesse período e o último investigava a percepção do uso de internet em práticas de mediação escolar por pais de filhos com deficiência. Além disso, foram encontrados artigos que abordavam questões de saúde e telemedicina atreladas à COVID-19, além de práticas educativas em geral.

O artigo intitulado “‘Homeschooling’ and the COVID-19 Crisis” (FONTENELLE-TERESHCHUK, 2021), encontrado através da Pepsic, é um dos que tinham relação com o nosso tema. Trata-se de um estudo de caso cujo foco foram experiências que os pais de alunos do ensino fundamental da cidade de Alberta, Canadá, tiveram com a nova modalidade de homeschooling em 2020. A partir de uma análise bibliográfica sobre uso de tecnologias no processo de aprendizagem de crianças, foram feitas entrevistas com 10 pais. O relato destes aponta para o fato de que o ensino on-line parece não ser adequado para crianças em idade escolar e que não promove uma independência na aprendizagem. Além disso, os pais da pesquisa em questão pontuavam que a tecnologia não substitui o professor ou as aulas presenciais. Segundo eles, a escola presencial envolve

Cassia Patricia Barroso Perry & Marina Teixeira Andrade uma interação com amigos que o on-line não consegue suprir e que é de suma importância para as crianças. Ressaltam ainda a necessidade de haver melhor comunicação entre as famílias e os professores, que todos trabalhem em parceria no processo de aprendizagem. Os pais comunicaram também a sobrecarga que enfrentaram neste momento de isolamento, em ter que dar conta de seu trabalho, do cuidado da casa e da aprendizagem dos filhos, sem muito auxílio da escola e sem a devida experiência pedagógica para isso. Cabe ressaltar, que a pesquisa foi feita em escolas de língua francesa, mas que a maioria das famílias entrevistadas não falava essa língua, o que dificultou ainda mais o trabalho dos pais em ajudar os filhos na escola.

A partir dessa breve revisão bibliográfica, percebemos que muito tem sido comentado, ao longo desses dois últimos anos de pandemia, sobre a escola on-line. Nosso trabalho se insere neste contexto, buscando contribuir especificamente para a articulação crianças-telas-escola, tendo como foco a dinâmica da aula on-line a partir dos relatos dos pais e das crianças sobre esse novo método de ensino-aprendizagem. De saída, lembramos que o recorte aqui efetuado é consequência do problema de pesquisa mais amplo cujo objetivo era investigar as articulações entre crianças e telas na pandemia. A questão da escola on-line surgiu no meio dos dados colhidos, cobrando reflexão.

3. Seções e Parágrafos

Considerando o que nos fala Latour (2012), o social não está dado mas é constituído e sustentado pelas articulações que são tecidas entre os atores humanos e não humanos. Em nossa vida cotidiana, não nos damos conta das inúmeras articulações existentes a menos que algo as coloque em xeque. Foi justamente o que aconteceu quando, diante da maciça propagação do vírus da COVID-19, nos vimos obrigadas a adotar medidas de segurança que envolveram principalmente o isolamento físico, além das medidas de higiene.

Nesse sentido, a pandemia da COVID-19 exigiu uma reformulação nas formas de se relacionar e de existir, que até então tínhamos como óbvias e naturais. Como conviver tornou-se uma questão a ser enfrentada. Um dos mais importantes espaços de convívio afetado pela estratégia de isolamento físico foi a escola. Não era mais possível ir para as escolas, assim como, na maioria dos casos, não era mais possível ir para o trabalho. Escola e trabalho passaram a acontecer em um mesmo espaço-tempo. Nesse contexto, começou-se a sentir e perceber o que há muito se defende no campo dos estudos sobre a escola e a aprendizagem: aprender é muito mais do que aquisição ou transmissão de informações (FREIRE, 1983; KASTRUP, 2001; GALLO, 2012). Se por um lado as escolas, em sua maioria, conseguiram desenvolver estratégias remotas e *on-line* de ensino, por outro, ficou evidente que garantir as aulas a distância, cada um na sua casa, cada um com seu dispositivo tecnológico, ou disponibilizar os conteúdos de maneira assíncrona não totalizava o que está em jogo na escola. A escola, como lugar de aprendizagem, extrapola

em muito as questões que envolvem os conteúdos, nos forçando a (re)pensar aquilo que Masschelein e Simons (2013) nomearam como sendo próprio do escolar.

Masschelein e Simons, em seu livro “Em defesa da escola” (2013), partem de críticas frequentemente feitas à instituição escolar para, em seguida, defendê-la, chamando a atenção para uma certa função do escolar. Segundo eles, a crítica à escola é antiga e remonta às suas origens nas cidades-estados gregas, se prolonga com o movimento de desescolarização, na segunda metade do século XX e, mais recentemente, com os novos ambientes (eletrônicos) de aprendizagem, esta crítica tem ganhado novas roupagens e adeptos^{iv}. Para além das críticas e sem ingenuidade em relação às dificuldades existentes nesta instituição que, segundo eles, precisam ser enfrentadas, Masschelein e Simons (2013, p.10) se recusam a endossar a condenação da escola e afirmam: “Acreditamos que é exatamente hoje – numa época em que muitos condenam a escola como desajeitada frente à realidade moderna e outros até mesmo parecem querer abandoná-la completamente – que o que é a escola e o que ela faz se torna claro”. É no movimento de explicitar o que a escola é e faz e que, por isso, não deveria acabar que vemos nascer o que, com esses autores estamos chamando de função do escolar.

[...] O mais importante ato que a ‘escola faz’ diz respeito à suspensão de uma chamada ordem desigual natural. Em outras palavras, a escola fornecia *tempo livre*, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua ‘posição’) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo. Ou, dito ainda de outra forma, o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: *polis*) quanto da família (em grego: *oikos*). Era também um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser descrita como democratização do tempo livre. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 26).

Ao nos indagarmos, a partir de nossa pesquisa, sobre o que a pandemia fez ver sobre a escola acreditamos ao mesmo tempo confirmar a posição de Masschelein e Simons (2013) e fazê-la avançar.

3.1. Tudo é tela

Ao investigar as articulações crianças-telas-pandemia, vimos ganhar destaque e participar, de modo importante desta rede, as famílias e a escola. Já nos questionários observamos que 58% das crianças usavam as telas para a realização das aulas ou das atividades escolares e com as entrevistas percebemos que a escola *on-line* estava bastante presente na nossa amostra, aparecendo tanto nos relatos dos responsáveis, quanto nos das crianças. Notamos através das entrevistas que nem sempre as crianças ou os pais se davam conta de que a escola *on-line* era uma escola pela tela. Vejamos o relato de R1 que ao contar sobre a rotina familiar, percebe que a escola *on-line* também é tempo de tela: “[...] então é tela né, tudo é tela né.[...] É reunião, tudo em tela, tudo em tela né, não tem como. A pediatra das crianças, ela tá fazendo também é telemedicina” (R1^v). Dessa forma, foi visto que quando as telas estão sendo utilizadas para a realização de atividades escolares, a escola fica em evidência e a tela acaba desaparecendo.

E quando a escola passa a ser tela, como lidar com o problema do uso das telas pelas crianças? Ao discurso médico (SBP, 2019; AAP, 2016a; 2016b)^{vi} sobre os riscos das telas e sobre os cuidados necessários em relação às crianças e às telas, somaram-se outras necessidades e demandas. Mães, pais e cuidadores em geral, viram-se divididos: Pode ou não pode? Deve ou não deve? “[...] Minha filha não tinha hábito de *tablet*, agora ela entra todos os dias para assistir as aulas *on-line*.” (Q115^{vii}-responsáveis). Assim, entendemos quando alguns pais apontavam que só aceitavam a modalidade *on-line*, pois “é a nossa única opção” (R8).

Em nossa amostra, a preocupação com a perda do conteúdo parece ter tido menos relevância do que a exposição das crianças às telas. Porém ficamos sabendo através dos nossos entrevistados-colaboradores que esta posição não foi consensual, gerando discussões entre responsáveis e as escolas:

[...] a gente fica preocupado quando alguns pais pressionam pra ter mais tempo de aula, né, questionam por que não tem a mesma quantidade de tempo que tem no presencial no ensino remoto. A gente não questiona isso, a gente questiona o contrário, que é uma seleção do que é importante nesse momento. Não vai dar pra fazer a mesma quantidade, porque a quantidade de tela não é recomendada. (R5)

Aí é uma batalha que tá tendo na escola, porque eu fico pedindo pra diminuir, porque quando... No ano passado, quando ela... a aula era de uma às três. Quando passou a ser de uma às quatro, ela começou a ter dor de cabeça todo o dia. Por causa do aumento do horário. (R4)

Sobre essa questão, vale tecer algumas considerações. Por que será que aqueles que defendem mais conteúdo, o que levaria necessariamente a um maior tempo de tela por parte das crianças, são justamente “os outros”? Será que os pais que participam de uma pesquisa sobre crianças e telas em tempos de pandemia e que são bombardeados por informações médicas sobre os riscos das telas poderiam ter respondido diferente a uma pesquisa sobre crianças e telas? Longe de pretender concluir algo sobre essas questões, acreditamos que elas nos apontam o tipo de conflito que perpassou a articulação famílias-crianças-telas-escolas-pandemia.

3.2. A singular dinâmica do *on-line*

À invenção das escolas-na-pandemia correspondeu uma invenção dos modos de assistir aulas-na-pandemia. A partir da determinação do isolamento físico, as escolas se viram confrontadas, precisando se reinventar. As propostas foram diversas e se modificaram à medida que o tempo foi passando e a certeza de que o afastamento físico duraria mais do que os 15 dias iniciais. Várias foram as estratégias: desde produções de materiais previamente gravados e disponibilizados através de *site* e aplicativo, passando por envio de materiais pelas redes sociais e, principalmente, realização de videochamadas síncronas. Quando houve a liberação para o retorno ao presencial, surgiram novas invenções no sentido de produzir estratégias híbridas. Algumas escolas passaram a filmar o presencial para transmitir ao *on-line* em tempo real ou de maneira assíncrona, outras disponibilizaram as duas modalidades de aulas. Certamente essas invenções e re-invenções

foram possibilitadas e também limitadas pelos recursos materiais e humanos de escolas e famílias.

O acompanhamento das falas de crianças e responsáveis sobre a vivência deste momento forneceu um interessante material sobre a singular dinâmica de aula que foi co-produzida no modelo *on-line* e que difere daquela a qual estávamos habituadas na escola presencial. Destaca-se o fechar e abrir o microfone, a questão da câmera ligada ou desligada, levantar a mãozinha do *google meet* ou *zoom* para falar, a dificuldade com os aparelhos eletrônicos e com a conexão.

E também, eu não gosto do computador do papai, porque ele já tá dando problema. Aí, quando fica travando, e aí quando trava, as vezes cai, aí desliga a imagem. Aí você tem que ligar tudo de novo. Tem que botar na tomada. Aí depois tem que ligar, depois tem que chegar, até lá, o encontro já tá quase acabando. (C10 - 7 anos)

Olha a gente precisa levantar a mão aqui do remoto né, tem uma mãozinha e aí aperta, aí a professora sabe que o aluno tá com a mão levantada, o aluno ou a aluna. Mas no presencial, né, é só levantar a mão que ela vai saber. [...]E também precisa fechar o microfone, se ficar com vergonha fecha a câmera. (C6 - 10 anos).

Ah, tem algumas pessoas que lá que, que tipo a professora fica dando aula do computador, aí a gente tem que ficar com caderno desenhando, aí às vezes tem um coleguinha que interrompe, mas é muito pouco, só tem um coleguinha lá que fica abrindo o microfone, aí a professora fala : “ô L., você pode fechar o microfone”. Aí ela fecha, aí de repente um fala, aí ela pergunta e deixa o dela aberto, em vez de fechar. A aula, aí começa a correr, começa a fazer barulho, aí fala pra fechar, aí de repente a professora fala: “L., você quer falar?”. Aí ela fala: Todo mundo fecha o microfone e deixa ela falar, quando a L. fala, aí depois ela fica com microfone aberto, aí quando um coleguinha tá falando, ela interrompe. (C10 - 7 anos)

Além disso, algumas crianças destacam a dificuldade dos amigos em ingressarem no modelo *on-line*, interrompendo a aula e fazendo uso do *chat* de modo a atrapalhar a fala da professora e a concentração dos outros amigos. Vale destacar, que o uso do *chat* foi bastante evidenciado pelas crianças como uma espécie de transposição da conversa paralela que se tinha durante as aulas presenciais: “E aí como os alunos da aula presencial se distraem muito como eu eles ficam botando um montão de besteiro lá no *chat* e isso abafa a pergunta do aluno, então não dá certo” (C9 - 11 anos).

Algumas crianças nos contam sobre uma experiência de certa confusão na dinâmica da aula *on-line*, como afirma C8 (10 anos): “P: E como é que foi essa experiência, da aula *on-line* pra você? C8: Foi meio embaralhado, porque o dever eu não consigo fazer direito, aí tinha uma enrolação lá, que não ficava direito.” Ou, como nos fala C9 (11 anos): “esse lance das aulas *on-line* não dá certo”.

Outra questão que surgiu foi sobre as aulas *on-line* serem mais rápidas e com pouca oportunidade de um tipo de interação que parece fazer falta para que o aprendizado ocorra:

P: [...] *On-line* não tem como ter essa interação com os seus amigos, né? C7: Sim. Até porque é bem rápido, porque ela explica o dever, a gente faz o dever e aí acaba a aula. A gente não consegue brincar muito. [...] Não consegue conversar sobre o dever... É mais com a professora a aula *on-line*. C7(11 anos).

Para aprender é preciso, portanto, tempo, é preciso interação, é preciso brincar e conversar sobre o dever^{viii}. Deveres e tarefas por si só não são suficientes. Parece que as crianças não se sentem ouvidas nesse novo modo, talvez pelas interrupções dos amigos e da rede, mas também por essa outra dinâmica limitada de interações, trocas e contatos com os amigos e professoras. Não que no *on-line* não houvesse interação, no entanto vamos percebendo que a interação-no-*on-line* envolve outros gestos e um novo aprendizado da atenção (SANCOVSKI; KASTRUP, 2013; KASTRUP, 2004). Dessa maneira, não raro a interação tornava-se confusão:

Gostava...mas também não dava muita bola porque era muito confuso, era um monte de criança de 4, 5 anos, falando ao mesmo tempo, gritando, querendo falar com a professora, tipo era muito confuso, e ele achava muito confuso e ele falava “Ah não consigo ouvir nada, não consigo falar, não consigo entender”. Então ele gostava menos que os vídeos ainda, porque ele achava muito confuso, não era proveitosa a aula, entendeu? (R2)

No começo da pandemia, no começo da aula *on-line* ele falava “mãe, parece que eu nem existo” (pausa) É... ele não sente, ele gosta....a participação, não é a mesma coisa pra ele [...] (R8).

Assim, a experiência da escola *on-line* foi nos ajudando a perceber aquilo que na escola extrapola o conteúdo e que, portanto, poderia ser incluído na função do escolar. A escola é o lugar de encontrar pessoas, de interagir, de brincar. O conteúdo não está isolado dessa rede de conexões e afetos: “A professora às vezes deixa a gente juntar as cadeiras pra fazer o dever junto, então é mais legal do que *on-line*” C7 (11 anos). Neste sentido, o pátio tem um lugar importante e sua falta foi certamente sentida: “No computador é sem pátio” C1 (4 anos). Talvez por isso a percepção de um desinteresse das crianças pelas aulas *on-line*. Segundo os responsáveis, quando a escola acontecia presencialmente havia uma grande vontade de ir à escola. É possível que esse tipo de percepção e comparação só tenha sido possível a partir dessa grande ruptura e transformação que a pandemia nos forçou. Talvez crianças e responsáveis não se dessem conta de que ir para a escola, encontrar os amigos, estudar e brincar juntos era muito bom. Uma mãe conta como a sua filha não se engaja na aula *on-line*, pois não parece a escola mesmo, parece só “um filme”, “não emociona”:

Ela percebe aquilo como, não sei muito bem como assim meio que é... acho que ela não percebe aquilo muito como escola não, sabe? Tipo meio... a professora fica lá e ela às vezes... não sinto ela assim de corpo e alma ali na interação com o computador né. O computador, ela chega assim... por exemplo, hoje que tava a amiguinha dela aqui, eu botei no celular e espelhei a tela pra televisão. Então, ela ficou vendo a professora grandona assim na televisão né. E era uma coisa tipo: ela tava lá na sala, daqui a pouco ela vinha aqui pro quarto. Não é uma coisa tipo... não tem animação de fato. Tá passando a escola na televisão, sabe? Não é... [...] É que nem como se fosse um filme né. Eu assisto se eu quiser. Se eu ficar na sala, eu vejo a escola. Se eu vier aqui pro quarto, acabou a escola. [...] E eu tenho certeza que pra ela ver os amigos pelo computador é o mesmo que nada. Não faz, não emociona nem um pouco. (R4).

As professoras, sensíveis talvez a esse tipo de questão, criaram estratégias. Assim, outra mãe relata que a professora de sua filha de 7 anos começou a abrir

a sala *on-line* 15 minutos antes para que as crianças pudessem interagir, incentivando as trocas, tentando reparar aquilo que a aula *on-line* parecia não conseguir suprir:

Agora eles tão, a turma da N faz, os 15 primeiros minutos de aula, que às vezes se estende até meia hora, mas eles fazem só de troca, de conversa, e isso fez muita (ênfase) diferença pra N. A N passou a sair correndo do almoço pra ficar lá 5 minutos antes, pra poder ser a primeira a entrar, pra poder ter esse momento, né, de falar livremente, de conversar...as crianças propõem brincadeiras e aí a N sendo a primeira a entrar, ela consegue às vezes conversar com a professora com poucas crianças, então ela consegue falar, né. E aí ela me falou no início do ano “Mamãe, pela primeira vez eu consegui ser eu mesma”, nesse momentinho que ela tem de aulas, né, que ela consegue falar, se expressar. (R9)

O *on-line* mobiliza uma dinâmica diferente do presencial. Não se trata, portanto, da mesma aula em outro suporte, trata-se de outra aula. Do presencial ao *on-line* não mudamos apenas o local onde a escola acontece, mas a própria escola. Será que nesta nova escola se mantém aquilo que Masschelein e Simons (2013) destacam como sendo que de mais importante a escola proporciona, a suspensão? Suspensão do espaço e do tempo. Na escola *on-line* estaria preservada a função do escolar?

Parece que não. Parece que, para a produção dessa suspensão, há a necessidade da instituição escolar na sua dimensão de espaço físico ou ao menos de espaço reservado. Há a necessidade de escola. Porém, é preciso reconhecer que identificamos nas falas de algumas mães e pais a sensibilidade para isso que lhes parecia tão necessário haver e que as aulas *on-line* não estavam conseguindo proporcionar. Percebemos a tentativa de algumas mães e pais em recriarem esse ambiente de suspensão, tentativa essa que passava por criar um ambiente separado para que o escolar acontecesse. Um ambiente para que a criança se sentisse de alguma maneira “suspensa” daquele cotidiano familiar e social mais direto e imediato. Embora esses esforços tenham sido valiosos, proporcionado alguma diferença para a experiência da escola *on-line*, não se compara ao que se tinha e era vivido na escola presencial: “Aí assim, a gente fazia cabaninha pra ela assistir aula dentro da cabaninha, botava todas as bonecas pra assistirem aula junto, precisou de muito desenvolvimento pra funcionar, né” (R9).

Interessante notar que a partir de toda essa experiência foi sendo difícil não concordar que aprender envolve muito mais do que o acesso ao conteúdo. Aprender envolve relação com os outros, com o espaço, com o movimento, com o tempo:

Então assim, ele é um garoto que aprende mais, se envolve mais com os colegas na construção do conhecimento, aprende alguma coisa na escola na sociabilidade, estando juntos, sobretudo por conta da movimentação física né. Mais bagunceiro né, vamos pensar assim, mais bagunceiro que ele sempre foi, mais do movimento assim. E no caso do remoto, eu acho que isso é... retrai um pouco ele. Eu tenho...a gente tem a impressão que inclusive dificulta o aprendizado de conteúdos escolares, por exemplo... Processo de aprendizagem, não só de conteúdos. (R10).

3.3. Privacidade

Outro aspecto da escola *on-line* durante a pandemia refere-se à (im)possibilidade de privacidade. As famílias tiveram que abrir as portas de suas casas para que a escola entrasse nesse espaço íntimo que é o lar. Ver e ser visto. Com as câmeras das telas ligadas, os responsáveis se viram invadidos. Não só eram observados pelos professores, como também pelos outros pais que estavam do outro lado da tela acompanhando suas crianças. Sobre o incômodo em dividir o espaço privado de sua casa com as outras famílias, alguns responsáveis compartilham:

Pra gente, né, que era mais invasivo, assim, duas crianças, a gente tem um apartamento de dois quartos, então tinha, muitas vezes... eles usavam meu escritório que é no quarto, ou então faziam no meio da sala... Uma vez a minha filha queria entrar com o *tablet* no banheiro, enquanto eu estava usando o banheiro, então (risos).... Em alguns momentos, é isso, a gente se incomodou mais do que eles. (R9)

A escola teve que mandar pra gente uma mensagem dizendo como vai ser o remoto. E agora, novas mensagens: “Por favor, cuidado que você está no ambiente que a criança estuda....quem passa atrás, estar com roupa, estar bem, estar vestido, apresentável”. Então quer dizer, as pessoas nem se deram conta antes que elas têm que cuidar do ambiente, minimamente...do que tá atrás pra ser visto. Porque ali quem tá vendo é todo mundo, outras crianças estão vendo atrás né. Se passa um pai, uma mãe sem camiseta você tá vendo, né. (R5).

Vale destacar que o incômodo com essa invasão de privacidade parece não ter sido exclusividade das mães e pais. Eles nos contam também de uma reclamação por parte dos filhos. A escola presencial era um espaço em que as crianças estavam em seu próprio mundo – suspensas, nos termos de Masschelein e Simons (2013) –, interagindo com outras crianças e com os professores, sem a repressão e a vigia de seus pais: “[...] é assim um espaço que é deles, o L diz que é a segunda casa dele, e eu sinto que ele se sente muito à vontade lá, né” (R9).

Uma vez que a escola foi para o *on-line*, não havia mais a divisão de espaço entre a escola e a casa. Não havia mais o espaço só das crianças e das suas relações, importante espaço de suspensão para que a função do escolar aconteça. Percebemos como as crianças também se sentiram invadidas, tentando impor aos pais uma barreira, como meio de retomada dessa privacidade e dessa suspensão, a partir de, por exemplo, pedidos para não serem incomodados durante a aula ou fechando a porta do quarto.

Aí a A fecha a porta do quarto. Ela não me deixa ver a aula dela. Ela usa fone, ela não me deixa ver a aula. Eu não posso participar, eu não posso olhar, nem nada. Agora, ela tem muito essa coisa de quando... quando ela tá no computador e tal, ela tem que ficar sozinha. Ela não quer que eu fique olhando. (R4).

A perda de privacidade não veio somente dos pais estarem em casa observando a atividade de seus filhos, mas também das outras famílias estarem acompanhando a aula através da tela. Assim, as crianças se viram expostas às outras famílias, que agora tinham acesso ao processo de aprendizagem de todos da turma. É, porque é uma coisa que eu falei até numa outra atividade que eu fiz, o quanto essa entrada da gente no momento escolar foi uma invasão da privacidade da criança né. [...] E privacidade

zero. Não é só a gente que tá sem privacidade, eles estão sem privacidade. Eles ficam o tempo todos expostos. E aí, a exposição não é para os coleguinhas, para a professora, como no presencial... Mas é espalhada. A pessoa passa e vê coisas que ele pode fazer de errado eventualmente, agora é exposição das crianças, professora e dos outros pais porque estão todos nas outras casas também. E muitos pais estão perto ouvindo. Então, os erros dele, a dificuldade dele, agora são compartilhadas, são vistas por todos os pais que muitas vezes são competitivos né. (R5).

[...] porque quando tá no híbrido... às vezes ela tá na escola e eu sei o que ela tá fazendo na escola porque a mãe da amiga dela que tá no *on-line* me conta as coisas... então eu sei o que ela tá fazendo na escola, porque ela vê. [...] Tem espião agora na escola... tá todo mundo vendo a escola né. (R4).

3.4. Rede de cuidado suspensa e a escola como organizadora da rotina

Avançando com a pesquisa, fomos percebendo que a função do escolar sobre a qual nos fala Masschelein e Simons (2013) diz respeito não apenas às crianças que precisam desse espaço-tempo livre que a escola proporciona para sua aprendizagem. Começamos a pensar que o escolar afeta também os responsáveis através da rotina das famílias. Nesse sentido, a suspensão do espaço-tempo do cotidiano familiar que a escola produz não apenas permite às crianças aprenderem, mas incide também sobre a organização e a vida dos pais, mães e famílias. A escola se torna parceira dos cuidados com as crianças. Quando a escola presencial se viu limitada, revelou-se sua importância também para as famílias. Na visão dos responsáveis, a pandemia fez ver que a escola era um nó importante na rede de cuidados e na organização da rotina da casa:

E aí, assumir essa tarefa doméstica foi muito complicado né. De almoço, de botar almoço na hora e tal. Aí no princípio da pandemia, não tinha aula *on-line* ainda. Então... os horários ficaram muito bagunçados, sabe? [...] E aí depois veio a aula *on-line* e ela... eu era super contra no início. [...] Mas no fim eu fui dar o braço a torcer porque organizou a vida em casa, em termos de horários.[...] Ela [a escola] começou a ditar o ritmo da casa né. Porque uma hora tinha que começar a aula, então tinha o almoço... saia, tipo o nosso horário limite era meio dia saia o almoço. Então, começou a organizar o horário da casa. (R4).

Se por um lado a escola *on-line* possibilitou forjar uma rotina com as crianças, por outro, demandou uma jornada tripla de trabalho: trabalho doméstico, *home office* e trabalho escolar. Numerosos relatos mencionaram o quanto as aulas remotas demandavam a atenção dos responsáveis: “[...] e aí o dever tem demandado muito da gente” (R9). Os encontros também exigiam dos pais, muitas vezes, a presença corpórea com os filhos, em virtude da dificuldade de adaptação a esse novo modelo de aula *on-line*:

[...] Os seis primeiros meses foram assim, ela assistia aula no meu colo. Segundo semestre ela conseguiu assistir aula sozinha. Mas ela é muito tímida então ela só... pra ela falar eu tinha que estar do lado dela, eu tinha que dar a mão, mesmo que eu conseguisse estar fora da tela eu tinha que ficar o tempo inteiro. (R9).

Com o acúmulo de demanda, já que a escola era antes um momento em que os pais não precisavam se ocupar dos cuidados dos filhos, os responsáveis demonstraram cansaço e desgaste. Principalmente em

relação aos encontros escolares, tendo muitas vezes que cumprir a função de mediadores e de professores.

E aí gente começou, mais ou menos, com um encontro por semana, depois de um tempo...quando a gente viu que o negócio ia demorar, passou pra dois encontros por semana, e aí, de repente, era encontro todo dia. Eu falei, gente isso é loucura! Assim, eu não consigo dar conta. [...]. Eu mesma deixei isso muito claro pra escola né, falei: olha, eu não tenho condição de acompanhar. (R7).

Aquilo que eu falo: cada um estudou pra ser a profissão que é, né, e eu não estudei pra ser pedagoga, então... (risos). Não tenho o menor talento, a menor paciência pra ficar escutando aquelas crianças chorando, falando todo mundo ao mesmo tempo na aula e ele também não tem a menor paciência. (R6).

Cabe destacar a diferença entre os relatos de pais de crianças da educação infantil e das crianças do ensino fundamental. Os responsáveis pelas crianças que estavam no início da escolarização apontaram muitas dificuldades em relação aos encontros *on-line*, classificando-os como momentos de estresse. Ressaltaram o quanto era desgastante para a relação pai/mãe-filho(a), envolvendo, muitas vezes, discussões sérias entre as partes. Em virtude das dificuldades em manejar esse tipo de situação, alguns pais optaram por retirar a criança da escola, com a esperança de que a pandemia acabasse logo:

[...] Era meio desgastante, era um esforço para assistir, ele realmente não gostava, era bem desgastante porque eu me irritava e a gente acabava brigando. Porque eu achava que era uma coisa...15 minutos, meia hora, sabe? Concentra, faz e pronto porque tinha vários deveres também pra fazer, e... e eu via que era uma luta, então acabava desgastando muito o nosso relacionamento até de mãe e filho porque eu cobrava uma coisa que ele não estava conseguindo me dar e eu não entendia também porque era tanto drama assim....porque a professora é muito fofa, ela era muito fofa, fazia vários vídeos com musiquinha, coisas que eram legais, não é que era maçante, entendeu? (R2)

[...] Ele não gosta de conectar na aula, né. Ele tem 4 anos só e ano passado eu tirei ele da escola, no meio do ano, porque eu falei: Eu tô pagando uma mensalidade e ele não conecta, ele não presta atenção, ele não vai, ele não quer, ele chora', sabe? Era um estresse pra ele e um estresse pra mim. (R4).

Sob outra perspectiva, os pais e mães cujos filhos/as estavam passando pela alfabetização apontaram para uma maior necessidade de dedicação de atenção. Tal fato exigiu tempo e paciência das famílias, coisa que antes era, em grande parte, resolvida com algum distanciamento: "A minha filha, ano passado, começou o primeiro ano, então ela foi alfabetizada por mim, muito mais do que pela escola, e ela não queria, né, ela só assistia aula no meu colo, então, assim, tive que ficar mesmo muito dedicada" (R9).

[...]Agora tá começando a fluir bem, tá num caminho legal a alfabetização, só que no início parecia que não ia, não ia, não ia..., nessa fase não ia, não ia, não ia, era preciso dar muita atenção pra ele e perdia muita paciência, tempo chorando e querendo atenção, demandando de outra forma, eu não conseguia, atrapalhava. (R1).

Em contrapartida, os pais de crianças do ensino fundamental apontaram que as crianças tinham mais independência. Assim como também, foram, na sua maioria, crianças nessa fase de escolarização que reivindicavam estar sozinha nos encontros, como descrito acima, mesmo que precisassem de algum auxílio: "[...] Já a mais velha não, conecta sozinha, faz

tudo sozinha, eu dou muita independência pra ela, ela faz... loga sozinha. Óbvio que eu fico de olho, né, de longe, nas dificuldades... eu ajudo, mas na maioria das vezes ela faz tudo sozinha" (R6).

3.5. Sobre os ganhos da escola-pela-tela

Apesar da escola remota ter revelado aspectos da função do escolar que passavam despercebidos para a maioria das famílias, foi possível notar que o modo *on-line* de aprender foi sendo rapidamente assimilado pelas crianças. Desse modo, notamos que, a partir dessa nova dinâmica que se instaurou pelas telas, as crianças adquiriram maior destreza em relação às tecnologias. Antes da pandemia, muitas não acessavam os *notebooks* e computadores e passaram a ter que acessar em função do formato das aulas. Algumas até ganharam equipamentos eletrônicos neste momento: "[...] a partir do ano passado pra cá, que ele passou a usar o *notebook*, ele não tinha (pausa). Ele está na aula *on-line* desde (pausa) 18 de março do ano passado" (R8). Com isso, as crianças adentraram nesse mundo e foram se situando nele: "Acho que ele tem desenvolvido uma independência em participar das aulas *on-line*, e maior desenvoltura com o uso das diversas tecnologias" (Q71-responsáveis).

Não se tratava apenas de saber usar as telas, mas de passar a habitar o território (KASTRUP, 2001)^{ix} construído com as plataformas como o *Zoom* e o *Meet*. As crianças não demoraram a aprender as funções disponíveis e as dinâmicas requisitadas para a modalidade remota: "[...] acho que hoje eles estão bem familiarizados. Eles entendem a plataforma, assistem a aula... meu filho entende muito das coisas, mais do que eu, assim, mexe em tudo, quando eu preciso de alguma ajuda ele vem fazer" (R9).

Ele já mexe no meu *laptop*, já desliga o som quando ela manda ficar no mudo, aí ele quer falar uma coisa ele liga o microfone (risada)... Eu só fico olhando assim, eu falo gente, que figura, cara (risada) tipo assim, super envolvido no *zoom*, entendeu? Super enturmado, já sabe mexer nas coisas, então assim, eu acho que é isso, maturidade mesmo, que nessa fase eles vão pegando muito rápido né. (R2).

Isso foi, inclusive, observado durante nossas conversas com as crianças, em que escrever no *chat*, desligar e abrir o microfone e até mesmo compartilhar a tela foram ferramentas utilizadas por elas. Além disso, a destreza aparece também em falas que a relacionam com a percepção de uma "maturidade" adquirida pelas crianças: "Ele desenvolveu uma maturidade assim e uma outra disposição que ele vem, senta, sabe o que é, presta atenção, valoriza o momento, fala: 'Tá, tá bom, vamos lá, tem que fazer, porque é importante'" (R10).

Para além dessa destreza com as plataformas, as crianças também criaram modos singulares de burlarem as estratégias de controle dos professores como: desligar a câmera para dormir ou comer durante a aula, ou abrir uma outra aba para ver vídeos no *Youtube*: "[...] A aula *on-line* dá pra pegar comida no meio da aula" (C2-8 anos).

Mas também, aqui, olha pro reflexo dos meus óculos, se você perceber eu, quando estou no *meet*, posso sair a qualquer momento da aba mas ainda vou escutar você, a aula não vai

parar, então eu posso aqui entrar no *youtube*, que eu não faço, o pior é a tentação de você fazer, de tão chato que as aulas estão sendo. Essas aulas não são dinâmicas, e esse é o problema. (C9-11 anos).

Nesse sentido, o modelo *on-line* abriu outras possibilidades para as crianças em sua relação com o escolar. Tal foi o caso da autonomia no sentido da liberdade de ir e vir, de sair e entrar na aula quando quiser, e até em poder estar também na presença dos pais durante às aulas: “[...] eu também gosto porque eu fico aqui em casa. Lá na aula, você não vê o papai e da mamãe a manhã inteira. E eu gosto mais do papai e da mamãe” (C10-7anos). À vista disso, podemos pensar com Canguilhem (2009) sobre uma potência normativa das crianças que participaram da pesquisa frente às transformações às quais foram submetidas. Canguilhem (2009) ensina que o normal e o patológico não se definem nem por uma essência, nem por uma característica específica presente ou ausente, mas pelas formas com que os sujeitos lidam com as variações do meio que os afeta. Assim, a normalidade envolveria a manutenção da capacidade de reinvenção de maneira articulada ao meio e, a patologia como comportamento fixado em uma referência absoluta. Por isso, seguindo esse autor, podemos dizer que, diante da pandemia, os corpos que se mantêm normativos, inventando para si novas regras, estariam saudáveis. Assim, as crianças, a partir de suas articulações singulares com as telas, se reinventaram dentro do novo modelo de ensino *on-line*, o que aponta para uma dimensão de saúde e de vida.

3.6. Saudade do presencial

Apesar de um certo sucesso nos processos de reinvenção de si e do mundo na relação crianças-telas-escola, apesar do desenvolvimento de novas habilidades, do ganho de destreza, da possibilidade de alguma autonomia, as crianças relataram sentir saudades do presencial e uma preferência por ele: “Eu prefiro aula presencial de vez em quando, porque dá pra brincar no balanço, dá pra brincar no parquinho. [...] E dá pra brincar com os amigos.” (C2 - 8 anos).

Eu gostava mais do presencial porque a gente podia brincar com os amigos e no computador você só fica assim, “Ah tal tal, tal, não sei o quê”. Aí a gente liga: Ah tal, tal, não sei o que aí desliga. Eu gosto mais de barulho, eu gosto de gente passando na rua, eu gosto de barulho, gosto de pessoa conversando, gosto do chão, não gosto de ficar assim (C10 - 7 anos).

Pais e mães enfatizaram como a falta da interação com os amigos, as brincadeiras, as conversas e as trocas foram sentidas por seus filhos, destacando a emoção da retomada do presencial (ainda que de forma híbrida): “A alegria deles quando a aula voltou... indescritível, assim. Eles sentem muita falta da troca, né, de estar com outras crianças, de conversar com outras crianças” (R9).

[...] é, quando eu falei pra ele que ele ia pra escola, ele, assim, ficou radiante! Ele falou ai mamãe, sério? Mamãe eu te amo, mamãe, eu te amo muito, mamãe, por favor, mamãe, que bom, eu tô muito feliz, eu te amo, eu te amo.... ele agradeceu muito, ficou toda hora assim, “nossa mamãe, nossa, é sério? É sério? É hoje que eu vou?” (R2).

4. Considerações finais

Com o auxílio do relato das crianças, dos responsáveis e de teóricos como Masschelein, Simons e Canguilhem elencamos ao longo do texto seis analisadores que deram nome às subseções. São eles: tudo é tela; a singular dinâmica do *on-line*; privacidade; rede de cuidado suspensa e a escola como organizadora da rotina; ganhos da escola-pela-tela; saudade do presencial.

Percebemos que a escola *on-line* em tempos de pandemia não foi simplesmente uma transposição do presencial para a tela. Foi outra coisa. A pandemia e a experiência da escola *on-line* deixaram explícito que a experiência do escolar é composta por muitos acontecimentos para além da transmissão de informação. E que mesmo o conteúdo a ser ensinado precisa de interação, movimento, brincadeira, contato. Outro ponto importante diz respeito a privacidade. A escola pela tela deixou à mostra rotinas familiares e dinâmicas de aula, chamando atenção para a importância de um espaço-tempo reservado. Algo que Masschelein e Simons (2013) chamam de suspensão e apontam como sendo uma importante função do escolar. A suspensão fez falta precisando muitas vezes ser forjada através, por exemplo, de portas fechadas, fones de ouvido e cabaninhas. Não obstante, as crianças conseguiram se reinventar e reinventar a escola. Adquiriram destreza com as tecnologias tanto para o benefício quanto para a rebeldia em relação a aula. Ressignificaram dispositivos como o *chat* que se tornou o lugar das conversas paralelas e da bagunça. Assim, as crianças experimentaram maior autonomia na gestão de sua participação nas aulas. Para algumas famílias, essas mudanças foram lidas como ganho de maturidade frente ao ambiente escolar remoto. Apesar disso, cabe notar que a recomposição de si frente às aulas *on-line* não significou a superação do presencial. Este resta sendo visto e vivido como fundamental. Ressaltamos ainda a diferença na experiência das crianças da educação infantil e do ensino fundamental.

Um aspecto interessante foi perceber que a escola cumpre hoje em nossa cultura ocidental uma função também para as famílias. A escola organiza os tempos e o cuidado. E, não se trata de ver isso como um problema a ser evitado, como uma desresponsabilização das famílias. Trata-se de reconhecer que somos uma coletividade e que, como tal, o cuidado pode e, em alguma medida, precisa ser compartilhado.

Por fim, apontamos para limitações desse estudo cujas considerações foram realizadas a partir de uma metodologia e amostra específicas. Em relação à amostra trabalhamos com pessoas que durante a pandemia tiveram acesso aos dispositivos tecnológicos digitais com acesso à internet e, que se interessaram ou puderam responder questionários e/ou entrevistas sobre crianças e telas. Além disso, destacamos a importância da complementação dessa reflexão à luz das vivências das/os professoras/res. O que será que a pandemia fez ver sobre a escola a partir dessa outra perspectiva?

Referências

- AAP COUNCIL ON COMMUNICATIONS AND MEDIA. Media and Young minds. Pediatrics. v.138. n.5, 2016a. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>.
- _____. Media Use in School-Aged Children and Adolescents. Pediatrics. v.138. n.5, 2016b. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2592>
- CANGUILHEM, G. O Normal e o Patológico. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- COREA, C.; LEWKOWICZ, I. Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas. Paidós, Buenos Aires, 2011.
- FONTENELLE-TERESHCHUCK, D. 'Homeschooling' and the COVID-19 Crisis: The Insights of Parents on Curriculum and Remote Learning. Interchange, v. 52, p. 167-191, 2021.
- FREIRE, P. Educação "bancária" e educação libertadora. In: PATTO, M.H. Introdução à psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, p.54-72, 1983.
- GALLO, S. As múltiplas dimensões do aprender. Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo. Florianópolis: UFSC, p. 1-10, 2012.
- KASTRUP, V. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. Psicologia & Sociedade, v. 3, n. 16, p. 7-16, 2004.
- _____. Aprendizagem, Arte e Invenção. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, 2001.
- LATOURET, B. Reagregando o Social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede. EDUFBA, 2012.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. Em defesa da escola: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MAURENTE, V.; MARASCHIN, C.; BAUM, C. (org.). Enação: percursos de pesquisa. Florianópolis: Edições Bosque, 2019.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- RCPCH - Royal College of Paediatrics and child health. The health impacts of screen time: a guide for clinicians and parents. https://www.rcpch.ac.uk/sites/default/files/2018-12/rcpch_screen_time_guide_-_final.pdf. Consultado em julho de 2020.
- SANCOVSKI, B.; KASTRUP, V. Práticas de estudo contemporâneas e a aprendizagem da atenção. Psicologia & Sociedade, v. 1, n. 25, p. 193-202, 2013.
- SIBILIA, P. Redes ou Paredes: A escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SBP - Sociedade Brasileira de Pediatria. Manual de Orientação-Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital. Brasil. 2019. https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas_MaisSaude.pdf. Consultado em julho de 2020.
- STEWART, J.; GAPENNE, O.; DI PAOLO, E. Enaction: Toward a new paradigm for cognitive science. Cambridge: Bradford Book, 2010.
- ⁱ Essa pesquisa é vinculada ao Instituto de Psicologia da UFRJ e foi aprovada pelo Comitê de Ética do CFCH da UFRJ em agosto de 2020 (Parecer 4228351).
- ⁱⁱ A data de corte vincula-se ao interesse em saber sobre o que estava sendo produzido a respeito da escola on-line em tempos de pandemia.
- ⁱⁱⁱ Tendo em vista que todos os artigos nas bases de dados possuem resumo com palavras-chave em inglês, consideramos os descritores em inglês a fim de abarcar a maior quantidade de artigos, independente do idioma do texto.
- ^{iv} Para reflexões sobre a escola no contexto contemporâneo de grande desenvolvimento e difusão das tecnologias digitais ver o livro "Pedagogía del Aburrido" (COREA; LEWKOWICZ, 2011) e "Entre redes ou paredes" (SIBILIA, 2012).
- ^v Para manter as identidades dos entrevistados preservadas utilizamos números de 1 a 10 para diferenciá-los. Para diferenciar os responsáveis das crianças acrescentamos as letras "R" e "C", respectivamente. Para as pesquisadoras usamos a letra "P".
- ^{vi} Ao nos referirmos ao discurso médico sobre as telas, levamos em consideração os manuais produzidos pelas sociedades de pediatria. Ao analisá-los percebemos uma diferença entre os brasileiros (SBP, 2019) e americanos (AAP, 2016a; 2016b), por um lado e o inglês (RCPCH, 2020), por outro. Os primeiros possuem um tom muito mais normativo (referência ao corpo biológico e universal) que o segundo cujo argumento é construído em termos da ideia de custo de oportunidade (*oportunity cost*) ou seja, o que se perde quando se fica na tela.
- ^{vii} Para nos referir aos questionários usamos letra "Q" com o número da linha da resposta no *google forms*. A palavra criança ou responsável que acompanha o Q completa a identificação.
- ^{viii} Esta percepção sobre a experiência de aprendizagem que foi ou não possível durante o período de aula remota vai ao encontro de reflexões sobre a aprendizagem baseada na abordagem enativista da cognição. Esta aponta para o caráter ativo e corporificado do conhecimento Cf. Maurenente, Maraschin e Baum (2019); Stewart, Gapenne e Di Paolo (2010).
- ^{ix} A ideia de habitar um território deriva da articulação da psicologia cognitiva com os estudos da filosofia da diferença e refere-se a noção de criação de um domínio cognitivo Cf. Kastrup (2001). O domínio cognitivo, sendo compreendido à luz da abordagem enativa, aponta para a dimensão situacional e contextual da cognição que possibilita a emergência co-engendradora de sujeito e mundo (STEWART, GAPENNE, DI PAOLO, 2010).