

## PODE A EDUCAÇÃO INFANTIL SER REMOTA? REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES E INTERAÇÕES EM TEMPOS DE PANDEMIA<sup>1</sup>

*CAN EARLY CHILDHOOD EDUCATION BE REMOTE? REFLECTIONS ON RELATIONSHIPS AND INTERACTIONS IN TIMES OF A PANDEMIC*

*LA EDUCACIÓN INFANTIL PUEDE SER A DISTANCIA? REFLEXIONES SOBRE LAS RELACIONES E INTERACCIONES EN TIEMPOS DE PANDEMIA*

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo<sup>2</sup> 

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do<sup>3</sup> 

MACHADO, Leandra Souza<sup>4</sup> 

### RESUMO

O texto problematiza a relação existente entre Educação Infantil e tecnologia a partir de um cenário caótico desencadeado pela pandemia de COVID-19, buscando refletir sobre as práticas pedagógicas e as interações remotas promovidas com as crianças pequenas. De natureza bibliográfica, se baseia em autores que produziram reflexões acerca desse momento. Num contexto permeado pela tecnologia a relação entre pandemia, formação docente e Educação Infantil se fez por meio de aproximações, mas também desencontros, que limitaram os processos criativos e silenciaram os corpos infantis.

**Palavras-chave:** Crianças; COVID-19; Tecnologias digitais.

### ABSTRACT

The text problematizes the relationship between Early Childhood Education and technology from a chaotic scenario triggered by the COVID-19 pandemic, seeking to reflect on pedagogical practices and remote interactions promoted with young children. Bibliographic in nature, is based on authors who produced reflections about this moment. In a context permeated by technology, the relationship between the pandemic, teacher education and Early Childhood Education was made through approximations, but also disagreements, which limited the creative processes and silenced children's bodies.

**Keywords:** Children; COVID-19; Digital technologies.

### RESUMEN

El texto problematiza la relación entre Educación Infantil y tecnología desde un escenario caótico desencadenado por la pandemia del COVID-19, buscando reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y las interacciones remotas promovidas con los niños pequeños. De carácter bibliográfico, se basa en autores que produjeron reflexiones sobre este momento. En un contexto permeado por la tecnología, la relación entre la pandemia, la formación del profesorado y la Educación Infantil se hizo a través de aproximaciones, pero también desencuentros, que limitaron los procesos creativos y silenciaron los cuerpos de los niños.

**Palabras clave:** Niños; COVID-19; Tecnologías digitales.

1 O artigo incorpora parte das reflexões de uma pesquisa de Mestrado desenvolvida com apoio financeiro da Capes e uma versão preliminar do texto foi apresentada no I Congresso Internacional de Educação e Infância, ocorrido em 2022.

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO – Paraná – Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO – Paraná – Brasil.

<sup>4</sup> Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO – Paraná – Brasil.

## INTRODUÇÃO

Os sujeitos infantis constroem novos saberes a partir das ações significativas que atravessam sua vida, desde o nascimento. Tal feito se explicita nas relações e interações estabelecidas entre a criança, o meio e os sujeitos que com ela convivem. Fazem parte dessa vivência as demonstrações de carinho, cuidado e afeto, mas também os momentos de conflitos, próprios das relações humanas. Na Educação Infantil, contexto planejado e sistematizado para que essas trocas e aprendizados aconteçam, as relações interpessoais são fundamentais para que a criança seja provocada a criar, inventar, investigar e descobrir, constituindo-se e apropriando-se de conhecimentos e da cultura.

A partir dessa perspectiva, o presente artigo busca refletir acerca do uso da tecnologia na Educação Infantil durante o período de emergência instalado pela pandemia da COVID-19, em que as trocas, as relações e as interações presenciais ficaram impossibilitadas. Nesse contexto, parte-se do cenário no qual o distanciamento social foi adotado, resultando no fechamento das escolas e Centros de Educação Infantil por todo o país, ao mesmo tempo em que se problematiza a adoção de práticas pedagógicas digitais, mediadas pela tecnologia com as crianças pequenas.

Tal estratégia, por um lado, foi a alternativa encontrada para manter o vínculo entre instituições e crianças, mas, por outro, escancarou as dificuldades vividas pelas crianças, famílias e docentes, bem como a necessidade de se investir em uma formação inicial e continuada que contemple a utilização das tecnologias como ferramenta educativa. Num emaranhado complexo de relações comprometidas pela ausência do encontro, sendo este uma das marcas principais da Educação Infantil, torna-se importante refletir sobre o que foi feito e encaminhado e se isso promoveu o alcance dos objetivos da etapa.

Em pleno século XXI somos todos os dias expostos a situações em que a tecnologia está presente, facilitando nossa vida, mas também é possível constatar que ela distancia as pessoas, cujas relações são mediadas pelos aparatos eletrônicos e mídias digitais. No que diz respeito às crianças pequenas, partimos da hipótese de que o trabalho remoto comprometeu o acolhimento, silenciou suas vozes, instaurando um tempo de clausura física e privação de encontros, impactando nas relações que sustentam a docência na Educação Infantil. Desse modo, a pandemia aprofundou questões que já eram latentes no cenário educacional brasileiro, em especial na primeira etapa da Educação Básica, como a fragilidade da formação docente, as desigualdades sociais de acesso às mídias digitais e artefatos eletrônicos, o compartilhamento da tarefa de cuidar e educar com as famílias, dentre outras. No dizer de Kramer (2020), já tínhamos práticas que impediam as crianças de viverem plenamente e com respeito suas infâncias.

Nesse sentido, o mote da nossa discussão se faz a partir de alguns questionamentos, assim definidos: Qual o lugar da infância e das interações em um cenário permeado por práticas digitais remotas? Essa inquietação dispara outras questões: Como pode a educação cumprir seu papel humanizante frente ao distanciamento entre as pessoas? Como conceber uma educação para infância tendo as interações limitadas por telas? Na tentativa de buscar respostas para tais inquietações, inicialmente reafirmamos a Educação Infantil como um direito de todas as crianças e tempo de trocas e interações. Na sequência, problematizamos as práticas digitais praticadas com as crianças no contexto da pandemia de COVID-19, com atenção para os desafios que essa

condição trouxe e sua inadequação ao trabalho com as crianças pequenas. Por fim, pontuamos algumas questões a serem observadas para enfrentar o tempo presente.

## A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO: UM TEMPO DE TROCAS E INTERAÇÕES

A Educação Infantil foi legitimada como um direito das crianças no Brasil por meio da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e reafirmada como primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9394 (BRASIL, 1996). De acordo com a LDBEN n. 9394 a Educação Infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, psicológicos, afetivos, sociais, dentre outros. Seguindo esse direcionamento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEIs (BRASIL, 2010) reforçam a concepção de currículo como um conjunto de práticas, que se efetivam no cotidiano do trabalho pedagógico por meio das interações e das brincadeiras.

Essa compreensão é reafirmada pela Base Nacional Comum Curricular, que retoma as interações e as brincadeiras como os eixos estruturantes na Educação Infantil: “[...] experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2017, s/p). Embora seja um documento envolto em controvérsias (ANJOS; SANTOS, 2016, ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016), permanece em seu texto muitas das concepções sedimentadas nas últimas décadas pela área da Educação Infantil.

O arcabouço legal e normativo brasileiro reforça que a criança é um sujeito com potencialidades, que se apropria do mundo por meio das trocas e interações com seus pares em experiências significativas. Tais ações viabilizam aos pequenos o diálogo com a cultura do mundo que os cerca, interpretando e produzindo novos significados que são peculiares entre as crianças e formam a cultura infantil. Desse modo, a docência na Educação Infantil se ancora nas relações que são contínuas, cotidianas, atravessadas por aventuras, desafios, acolhimento e afetividade, condições impossibilitadas pela pandemia e pela adoção das práticas remotas nessa etapa de ensino.

Reconhecendo esse modo de ser professor e professora de crianças pequenas constatamos que a pandemia comprometeu os objetivos dessa etapa, pois esse encontro e as relações se fizeram à distância, mediados pela tecnologia. Foi a forma encontrada, o que custou muitas horas de dedicação dos(as) docentes e muito esforço das crianças para ficar em frente a telas de celulares e computadores. Além disso, as famílias precisaram estar nesse suporte da mediação, o que nem sempre aconteceu por diversos motivos, sendo os principais a falta de tempo e de acesso à internet (MACHADO, 2022). Desse modo, ao reconhecer que a docência com crianças pequenas tem uma especificidade pedagógica que implica em uma necessidade ontológica de interagir, compreendemos que a pandemia impôs limitações e prejuízos a todos os envolvidos.

Na Educação Infantil, o uso de TDIC tem sido apontado com parcimônia, por se entender que o desenvolvimento integral da criança se dá a partir do uso e do domínio do próprio corpo, tendo o movimento como a expressão máxima da manifestação infantil nos primeiros anos de vida. No movimento via brincadeira, temos o exercício da mediação social que se dá no contato com outras crianças e consigo mesma, na constituição de um ser social. Neste sentido, são relevantes as relações e interações para a constituição infantil. Desta forma, o

contato presencial precisa ser privilegiado, a fim de viabilizar a corporificação das aprendizagens por parte das crianças (ANJOS; FRANCISCO, 2021, p. 128-129).

Em contrapartida a tais apontamentos, há um movimento inclusive incentivado pelos organismos internacionais, de defesa do uso das tecnologias no campo educacional. São recorrentes os discursos que dizem que as crianças aprendem muitas coisas por meio da tecnologia, construindo hipóteses e formas de apropriação desse universo tecnológico e digital. Contudo, o acesso e contato das crianças com o mundo virtualizado precisa ser promovido com moderação, pois é o mundo físico que urge ser apreendido e conhecido em primeiro lugar, o que leva a considerar que o uso das tecnologias deve ser feito de maneira responsável, com a supervisão de um adulto e não por um longo período de tempo (ANJOS; FRANCISCO, 2021).

Isso faz todo sentido quando compreendemos que o trabalho docente é realizar a mediação entre os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos, e isso significa escutar as crianças e integrar seus conhecimentos prévios ao contexto educativo, por meio de práticas balizadas pela ludicidade e pelas interações. Nesse intento, a tecnologia também pode estar presente, uma vez que ela faz parte de nossas vidas, todavia ela não substitui as trocas e relações visceralmente conectadas com o corpo, com a presença.

[...] a criança vive e promove mudanças no seu meio. Atualmente, é a tecnologia digital que medeia cada vez mais as nossas relações sociais. É ela que organiza o cotidiano. Ora, se é assim para todos, não pode ser diferente para as crianças. A cibercultura infantil deve, portanto, ser entendida para além dos aparelhos e dos usos, pois ela é, principalmente, o conjunto variado de saberes e atitudes, de conteúdos produzidos por e para os infantes (COUTO, 2013, p. 901-902).

É impossível negar a presença e permeabilidade das tecnologias digitais em nossas vidas, contudo tal cenário não pode se sobrepor às trocas e interações que são potencializadas nos ambientes de convivência coletiva. Assim, reconhecemos a reconfiguração que estrutura a cultura contemporânea e as crianças estão inseridas nesse contexto digital, embora não de forma democrática. Desse modo, as tecnologias podem ser aliadas do processo educativo, desde que de uma maneira participativa, que promova a reinvenção e a criação (FARIAS; DAL PIZZOL; SANTINELLO, 2020). Nesse sentido, ela não substitui o mundo físico e o contato presencial, essenciais para nossa constituição enquanto sujeitos.

Num cenário tecnológico e pressionados pelo desafio da pandemia os(as) professores(as) dispenderam muito esforço pessoal para aprender e adaptar suas práticas, uma vez que a formação inicial pouco ou nada dá conta desse aspecto. Com a ausência de coordenação por parte do Ministério da Educação coube a cada município, instituição ou docente encontrar meios para atuar com o ensino remoto, com grandes responsabilidades e cobranças, acentuando um processo de youtuberização do trabalho docente (SILVA, 2020).

Apple (2002) ao problematizar alguns efeitos duradouros e complexos instaurados pela pandemia, destaca, entre eles, como o processo de 'dessocialização', com separação física e emocional, pode enfraquecer a convivência no coletivo, configurando um cenário permeado por contradições. Desse modo, nos convoca a fazer a leitura da situação e suas consequências e pensar sobre elas de maneira crítica.

Em suma, frente aos vários desafios impostos pela pandemia, o trabalho docente se reconfigurou, passou por desafios e agregou mais conhecimentos acerca da utilização das novas metodologias de ensino, mesmo que de maneira forçada. Se a adoção das tecnologias como recurso educativo em tempos de emergência mostrou-se relevante para manter os vínculos entre os(as) docentes, as crianças e suas famílias, houve muitos relatos de resistência e relutância por parte dos pequenos em ficar muito tempo em frente as telas, que acabaram se transformando em ‘celas’ ao confinarem o movimento e limitarem as interações.

## A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PRÁTICAS DIGITAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA

A pandemia da COVID-19 trouxe consigo várias limitações à sociedade. Vozes foram silenciadas, corpos confinados, portas e janelas fechadas. As distâncias físicas foram pouco a pouco encontrando brechas para o diálogo, geralmente mediado pela tecnologia, buscando preservar aquilo que nos constitui enquanto humanos, as relações (ROMERO, 2022).

O contexto de distanciamento e isolamento social recomendado pelos órgãos de saúde como medida de prevenção do contágio da doença promoveu impactos diretos no campo educativo, com o fechamento de instituições. O Conselho Nacional de Educação publicou o Parecer CNE/CP nº 05 (BRASIL, 2020) na tentativa de orientar os(as) professores(as) para o trabalho remoto com os(as) alunos(as) e crianças, mediado pelo uso das tecnologias. O documento mostrou-se bastante genérico e muitas das recomendações desconsideraram as especificidades da etapa de ensino da Educação Infantil, em especial para os bebês.

Como já pontuamos anteriormente, a docência na Educação Infantil se assenta nas relações e interações e o parecer foi pouco efetivo para que esse trabalho acontecesse. Os(as) profissionais ficaram sem orientações de como proceder, restando a cada um(a) encontrar um caminho, o qual foi permeado por grandes dificuldades. Foram muitos os relatos de professores(as) que precisaram usar seus computadores e celulares pessoais como ferramenta de trabalho, buscar por si próprios como gravar e editar vídeos, aprender a lidar com a criação e condução de reuniões virtuais, sendo este um contexto novo e desconhecido para a maioria (MACHADO, 2022).

Sendo assim, cabe questionar: Como não deixar de lado o compromisso com as crianças, os aspectos da cultura e incorporar as tecnologias no dia a dia do trabalho pedagógico? Essa pergunta, cuja resposta e sua compreensão decorreriam de um sólido processo formativo, precisou ser respondida no atropelo.

As tecnologias são os produtos das relações que se estabelecem entre os sujeitos com os artefatos tecnológicos e que possibilitam a produção e a socialização de informações e conhecimentos. Por fazerem parte da sociedade, necessitam estar integradas ao ambiente educativo, proporcionando à instituição um espaço de situações significativas reais, que no cotidiano das crianças e professores se fazem presentes (ASSUNÇÃO, 2017, p. 6173).

Machado (2022) pontua que os docentes não tiveram orientações claras sobre quais práticas adotar para trabalhar com os pequenos durante esse tempo de emergência, haja vista que a pandemia foi algo inédito, condição que fez com que professores(as) e gestores(as) buscassem, de maneira autônoma, por alternativas e atividades que possibilitassem a manutenção dos vínculos

com as crianças e suas famílias, explorando diversas plataformas como recurso educativo. Silva (2020, p. 590) nos leva a refletir que ao fazer pedagógico já bastante desafiador “[...] agora, durante a pandemia, isso se soma à youtuberização, com as proposições de que a educação se faça por trabalho docente remoto (domiciliar), o que intensifica a precarização destes trabalhadores”.

Cabe lembrar que a quase totalidade de professores(as) da Educação Infantil são mulheres, para as quais em suas casas, além do compromisso com o trabalho, estavam também as tarefas com seus(suas) próprios(as) filhos(as), condição que sobrecarrega e impacta sobremaneira a dinâmica familiar. Machado (2022) constatou esse cenário em seu estudo, em que as professoras compartilharam dificuldades para lidar com as demandas apresentadas, seja por falta de tempo, condições financeiras ou também desconhecimento de como trabalhar virtualmente.

De acordo com Lira, Dominico, Johann e Nunes (2021) os(as) professores(as), nesse processo de virtualização, enfrentaram e ainda enfrentam vários desafios com as práticas remotas com as crianças de 0 a 5 anos de idade. Prevaleram iniciativas de criação de grupos via aplicativos de mensagens e aulas em plataformas interativas como *Google Meet*<sup>5</sup> e *Zoom*<sup>6</sup>, além de atividades impressas para serem retiradas nas instituições pelas famílias. Como bem observam as autoras, tais iniciativas não colaboram para alcançar os objetivos da Educação Infantil, pois as telas capturam as crianças e restringem sua capacidade de interação e as folhas impressas reforçam uma prática já equivocada, de privilégio do papel em detrimento das brincadeiras, promovendo uma escolarização precoce.

Desse modo, a participação da criança se dá por meio do direcionamento e controle do(a) professor(a) e do auxílio das famílias para que possa realizar determinadas tarefas. Nas atividades remotas observou-se a predominância do compartilhamento de vídeos e/ou áudios, produzidos ou não pelos(as) próprios(as) professores(as), contando histórias, demonstrando ou indicando como realizar algumas atividades. No entanto, todo esse processo também dependeu da disponibilidade de equipamentos das famílias (computadores, *tablets*, *notebooks*, celulares). Em qualquer das estratégias e encaminhamentos reconhecemos que prevalece o controle e dependência da criança ao adulto, o que confisca dos pequenos a possibilidade de participação efetiva.

Aprender a fazer uso da tecnologia para fins educativos exigiu muita dedicação pessoal dos(as) professores(as), acarretando um aumento de horas de trabalho. De acordo com Marques (2021, p. 9) “O que estamos ponderando é que existe um risco de precarização sobre o trabalho docente, caso não façamos as devidas críticas ao processo de sofrimento, pelos quais muitos e muitas de nós, profissionais do ensino, têm passado, durante a pandemia [...]”. Como lembra Kramer (2020), essa condição explicita desafios práticos, em que os(as) professores(as) são chamados a fazer vídeos ou produzir materiais de modo totalmente diferente do que vinham fazendo.

Bardanca e Bardanca (2022, p. 49) lembram os desafios de ser um bom professor(a) diante de adversidades, em que ‘não podemos controlar os ventos’, mas precisamos ‘ajustar as velas’. No

---

<sup>5</sup> O *Google Meet* é uma solução do Google que permite aos profissionais fazerem reuniões online, tanto pelo computador quanto por dispositivos móveis.

<sup>6</sup> A *Zoom Video Communications* é uma empresa americana de serviços de conferência remota com sede em San Jose, Califórnia. Ela fornece um serviço de conferência remota que combina videoconferência, reuniões online, bate-papo e colaboração móvel.

mar revolto instado pela pandemia, a didática e as discussões metodológicas foram ofuscadas e substituídas pela profilaxia:

Os valores sempre postulados foram deixados de lado por desinfetantes; os rituais foram substituídos por processos de assepsia e as brincadeiras em grupos, por bolhas de entretenimento; a abertura à comunidade se fechou em um espaço seguro; o burburinho infantil se neutralizou com o distanciamento social; o fluxo escola-família se limitou a breves intercâmbios virtuais; o compartilhamento não é mais aceito; os brinquedos se converteram em possíveis focos de cuidado.

Reconhecemos que todo o caos instaurado pela pandemia acabou afetando as crianças e comprometendo a efetivação de seus direitos, resguardados inclusive pelos documentos nacionais como a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2017), a saber: brincar, conviver, participar, expressar, explorar e conhecer-se. O rompimento, mesmo que temporário, das relações presenciais e cotidianas impôs consequências a todos nós, inclusive às crianças. O aparato tecnológico e as estratégias adotadas buscaram preservar os vínculos, as relações, mas geraram consequências para os envolvidos, especialmente os sujeitos infantis, seus professores e famílias (MACHADO, 2022; LIRA; DOMINICO, JOHAN; NUNES, 2021)

Ademais, de acordo com o Levy (1999, p. 142), “[...] qualquer avanço nos sistemas de comunicação acarreta necessariamente alguma exclusão”, uma vez que o acesso aos meios e aparatos digitais não se dá de maneira igualitária em nosso país. Em algumas realidades nos deparamos com dificuldades de acesso e manuseio tanto por crianças e suas famílias, quanto por professores(as), fato que desencadeou práticas improvisadas e sem efetividade.

Assim, a despeito do esforço dos(as) professores(as), as crianças permaneceram, na maioria das vezes, como expectadoras desencontradas do sentido primeiro da educação, as relações humanas. Ao transferir as interações para as telas a pandemia deslocou o controle presencial, restritivo, que vigora nas instituições educativas, para uma vigilância praticada remotamente, mais extensiva, adentrando os lares. Em muitas situações observamos que não havia espaço de negociação, prevalecendo imposições: ligar a câmera, desligar o microfone, usar uniforme, falar só sobre o que a professora autorizasse. Nesse formato não há espaço-tempo para diálogo e sem essa relação participativa a educação não cumpre seu papel, apenas serve aos interesses de uma sociedade que valoriza a produtividade. Isso vai na contramão de uma relação de acolhida e troca, defendida por muitos autores como Freire (2008).

Nesse sentido, Marques (2021), nos leva a refletir sobre a importância da formação inicial e continuada do(a) professor(a) de modo a incluir o uso das tecnologias. Se a pandemia impôs um cenário que atropelou isso, é necessário que tal propósito passe a fazer parte do currículo de cursos de formação docente. Durante o tempo de emergência, as recomendações sobre como utilizar as tecnologias, quais aplicativos mais adequados para gravar e editar vídeos, chegaram tardiamente e o que se aprendeu foi por conta do compartilhamento dos(as) profissionais entre si.

Em tal cenário, apesar do esforço despendido pelos(as) professores(as), muitas crianças ficaram à margem do processo de ensino devido à incontáveis situações. Ademais, ficar em frente a uma tela por algum tempo somente assistindo ao(a) professor(a) enquanto há um mundo de possibilidades para explorar lá fora pode ser custoso demais para uma criança pequena ao

representar o silenciamento de seus corpos e de seus processos imaginativos. A ausência de retorno escancara o insucesso das instituições que ‘mandam’ deveres:

As crianças, na expressiva maioria das vezes, querem mais brincar, brincar sozinhas, umas com as outras, brincar com os adultos que estão lá, e com os irmãos que estão lá também, então, elas também estão nos dizendo o que é ser criança. Pelo que tenho observado, as crianças mais querem continuar brincando do que interagindo com materiais escolares (KRAMER, 2020, p. 789).

Destarte, defendemos que é preciso recuperar o lugar da ação das crianças na Educação Infantil. Como lembra Freire (2008), educar é um processo de humanização, no qual as trocas são essenciais, num processo dialógico, afetuoso, contínuo. Inferimos que as máquinas podem promover uma aproximação, possibilitar novas formas de trabalho, no entanto não podem ser o meio principal de nos relacionarmos com o outro e com o mundo.

Os eixos centrais que constituem a Educação Infantil e o trabalho junto às crianças consideram as interações e as brincadeiras, o diálogo e as múltiplas linguagens como ações essenciais para a formação crítica e participativa: “Vale ressaltar que a experiência na Educação Infantil envolve todos os sentidos através do corpo, com situações diferentes que as crianças vivem no ambiente, com os objetos e com outras pessoas, provocando o tocar, o afetar, o sentir” (GAMA; CERQUEIRA; ZAMPIER, 2021, p. 523). As experiências infantis podem ser vivenciadas em articulação com os ‘campos de experiência’ indicados pela BNCC, de maneira orgânica e articulada: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Desse modo, assumimos que as práticas pedagógicas devem privilegiar ações que incentivem a brincadeira, a expressão das crianças, a exploração de elementos da natureza e a criatividade, incluindo situações que fazem parte do cotidiano como contextos de aprendizagem. Tanto os eixos do trabalho pedagógico como os campos de experiência precisam ser pensados levando-se em conta as diferentes variáveis, o que Ribeiro (2022) nomeia de organizadores do processo educativo: tempo, espaço, materialidades, interações e narrativas. A autora ressalta que uma pedagogia se vivencia no cotidiano com efetiva participação das crianças.

Assim, é preciso ouvir o que os pequenos têm a nos contar sobre suas experiências e vivências nesse período caótico de isolamento, mostrando às crianças que elas pertencem a esse tempo e a esse lugar, uma vez que “[...] elas narram como vivenciam, resistem, dialogam, negociam, transgridem com a dura realidade que se coloca a todos nós nesse momento de pandemia” (PONTE; NEVES, 2020, p. 100). Reconhecemos, pois, que a escuta é pedagógica, revela respeito com o outro e seu pensamento.

Diante desse cenário incerto a literatura que ancorou esta reflexão explicitou que a adoção de práticas digitais e remotas na Educação Infantil foi uma tentativa de manter o vínculo com os pequenos durante a pandemia, contudo os autores nos ajudam a compreender que esse recurso descaracteriza essa etapa de ensino: “A pandemia afetou a todos nós e, não somente aos adultos, como também as crianças. Nesse período, as crianças experimentaram uma sociedade que se modificou diante da crise. Nosso papel foi estabelecer um vínculo afetuoso com as famílias e com nossas meninas e meninos” (LEMOS; ALMEIDA, 2021, p. 174).

Todos nós, crianças, famílias e educadores(as) nos vimos diante de uma situação inimaginada, a escola fora da escola. Nesse contexto, as práticas tiveram que ser ressignificadas, com sucessivos ajustes, encontros e desencontros (JÚNIOR; VIEIRA; VIEIRA, 2021). A docência e a Educação Infantil se constroem nas práticas diárias, no acolhimento, nas trocas entre as crianças, e mediar construções e apropriações dos pequenos à distância, além de um grande desafio imposto aos(as) docentes, também desconsidera a subjetividade e a pluralidade da infância, pois ao se relacionar remotamente, as singularidades de cada sujeito infantil, suas formas de perceber o mundo, suas formas de produzir cultura ao interagir de maneira próxima com os outros, passam desapercibidas.

Mesmo que os(as) professores(as) tenham buscado realizar o compromisso com a escuta e a observação de cada criança e, de alguma forma, amenizar o distanciamento entre elas, as vivências ficaram comprometidas, pois as formas presenciais de encontro deixaram de existir nesse período de educação remota: “Não há presente, tecnologia ou qualquer outro artefato que substitua a presença, o afeto e o vínculo de uma relação humana, especialmente quando falamos de desenvolvimento infantil” (HARTUNG, 2019, p. 2).

Como registra Kramer (2020), esse momento de mudança no contexto das relações nos impõe a necessidade de novas aprendizagens, como apostas para um futuro com novos modos de conviver. Essa constatação também é explicitada por Morin (2021), que nos convoca a mudarmos de via a partir das lições do coronavírus, assim anunciadas pelo autor: sobre nossa existência, aquelas relacionadas à condição humana e à nossa civilização, da incerteza da vida, nossa relação com a morte, da desigualdade social no isolamento, da diversidade das situações, da gestão da epidemia e das insuficiências e reflexão e ação política, sobre a natureza de uma crise e o papel da ciência, a constatação de uma crise de inteligência, a dependência nacional e como a pandemia escancarou a crise da Europa e do planeta.

De modo bastante crítico Morin (2021) reconhece que vivemos uma aventura rumo ao desconhecido que demanda inteligência e sensibilidade para viver essa metamorfose de um novo devir.

## **À GUIA DE CONCLUSÃO: COMO CONTINUAR A CAMINHADA?**

As reflexões aqui apresentadas problematizaram a relação entre pandemia, Educação Infantil e uso de tecnologias digitais, buscando refletir sobre as práticas pedagógicas nas interações remotas promovidas com as crianças pequenas. Com a pandemia de COVID-19 muitos(as) professores(as) e redes de ensino adotaram estratégias de educação apoiadas na tecnologia, como contato via redes sociais, aplicativos de mensagens e plataformas de comunicação. Tal encaminhamento descortinou e acentuou impasses vivenciados pelas crianças, famílias e docentes, uma vez que tal uso não se deu de maneira igualitária e sem dificuldades. O cenário instalado intensificou os debates em torno da necessidade de formação docente voltada para o uso da tecnologia, ao mesmo tempo em que se buscou refletir sobre as finalidades da Educação Infantil e do trabalho com as crianças, que se pauta nas trocas e relações construídas continuamente por meio do acolhimento e afeto.

Assumimos que a docência na Educação Infantil se dá pautada nas relações que se constroem cotidianamente junto às crianças o que implica concluir que uma educação remota não se aplica ao trabalho com as crianças pequenas. A pandemia impediu e comprometeu essa atuação, impondo sobrecarga de trabalho aos(às) docentes e dificuldades às crianças e suas famílias. É sobre esses três agentes que sinalizamos aspectos importantes para continuar a caminhada, no retorno das atividades presenciais.

O primeiro ponto a ser considerado é que o cenário vivenciado escancarou a necessidade de formação continuada aos(às) professores(as) e evidenciou à sociedade o quão complexo e importante é o trabalho docente. Este, não se resume a enviar atividades xerocadas, orientar como completar apostilas, exigir o cumprimento de tarefas pois, envolve a complexidade que o ato de educar exige, numa relação compartilhada da busca pelo conhecimento ancorada nos interesses das crianças, mas também na possibilidade de eles sejam criados a partir de contextos estimuladores de participação e criação infantil.

O segundo aspecto merecedor de nossa atenção é que precisamos enfrentar a conturbada relação com as famílias, que nunca foi suficientemente construída, por diferentes motivos. Essa tarefa compartilhada de educar ganha sentido quando conhecemos a realidade de vida dos pais, mães, avós, dos adultos que convivem com as crianças, quais são suas expectativas com relação ao papel da instituição. Quando conversamos abertamente sobre qual é a concepção de criança, educação e aprendizado que sustenta a proposta pedagógica assumida pelo coletivo de professores(as) e expomos os argumentos que conferem legitimidade para as escolhas que fazemos sobre os percursos educativos vividos institucionalmente.

Por último, arriscamos dizer que, com o retorno das atividades presenciais os(as) professores(as), suas famílias e, principalmente as crianças, precisam ser escutadas, de modo que o diálogo seja priorizado. Retomando Kramer (2020), temos uma responsabilidade, enquanto adultos, de dar uma resposta às crianças frente a tantas incertezas desses tempos, num processo ancorado no diálogo, na presença, no vínculo e na reciprocidade.

Nesse caminho, que não esqueçamos o caráter humanizador do trabalho pedagógico, o qual pode fortalecer as relações que foram esgarçadas pela pandemia. Embora tenham sido tempos difíceis, junto com as crianças podemos tentar entender e reconhecer o que aprendemos, o que precisamos valorizar em nossas relações pessoais e profissionais. Com o retorno das atividades defendemos que as instituições e professores(as) precisam estar abertos(as) ao diálogo e escuta das crianças, suas famílias e docentes, dando tempo e espaço para convivência, trocas, reencontros num processo catártico com vistas à superação das angústias, perdas e desencontros vividos. Nesse sentido, as trocas e as relações podem resgatar o sentido de humanização, objetivo da educação.

## REFERÊNCIAS

1. ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C. J.; MORUZZI, A. B. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v.

- 8, n. 16, p. 46-65, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385>. Acesso em: 21 fev. 2022.
2. ANJOS, C. I. dos; FRANCISCO, D. J. Educação infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79007>. Acesso em: 10 fev. 2022.
  3. ANJOS, C. I. dos; SANTOS, S. E. dos. As crianças pequenas precisam de uma Base Nacional Comum Curricular? A guisa de apresentação. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. I-VI, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2830>. Acesso em: 21 fev. 2022.
  4. APPLE, M. Perigos ocultos: COVID-19, comodificação e a perda da educação crítica. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, p. 1-8, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/index>. Acesos em: 16 dez. 2022.
  5. ASSUNÇÃO, C. P. de. Formação continuada de professores da educação infantil para integração das tecnologias no currículo. **Anais do XIII Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24133\\_11781.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24133_11781.pdf). Acesso em: 01 maio 2021.
  6. BARDANCA, A. A.; BARDANCA, I. A. Se o vento não soprar, é preciso remar. In: ROMERO, T. (Org.). **Remando contra a maré**. São Paulo: Phorte, 2022. p. 43-59.
  7. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
  8. BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
  9. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.
  10. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, dez. 2017.
  11. BRASIL. **Parecer CNE/PC nº 05/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em:

- [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14511-pcp00520&category\\_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp00520&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 26 jul. 2021.
12. COUTO, E. A infância e o brincar na cultura digital. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 3, p. 897-916, set./dez. 2013. Disponível: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n3p897>. Acesso em: 10 fev. 2022.
  13. FARIAS, F. C.; DAL PIZZOL, A.; SANTINELLO, J. A tecnologia digital e a relação com o brincar infantil: reflexões teóricas. **Rev. Sítio Novo**, Palmas v. 4, n. 4 p. 271-281 out./dez. 2020. Disponível em: <https://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/761>. Acesso em: 10 fev. 2022.
  14. FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
  15. GAMA, C. V. N. da; CERQUEIRA, M. M. de A.; ZAMPIER, P. da P. Educação Infantil em tempos de pandemia: quando uma máquina do tempo aproxima as distâncias. **Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 522-548, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/55378>. Acesso em: 02 ago. 2021.
  16. HARTUNG, P. **Um presente a ser compartilhado: o vínculo**. Instituto Alana, 2019. Disponível em: <https://alana.org.br/um-presente-a-ser-compartilhado-o-vinculo/>. Acesso em: 19 fev. 2022.
  17. JÚNIOR, L. R. F.; VIEIRA, H. M. dos S.; VIEIRA, F. L. dos S. Avaliação das práticas pedagógicas de professores da educação infantil no período pandêmico. **Revista IMPA**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/4795/4253>. Acesso em: 11 fev. 2022.
  18. KRAMER, S. “Precisamos estar preparados para brincar muito!” Entrevista. **Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2- p. 775-791, maio/ago. 2020. Disponível em: [www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51073/33731](http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51073/33731). Acesso em: 24 jun. 2021.
  19. LEMOS, A. C. C.; ALMEIDA, A. M. Criança e natureza: propostas remotas na educação infantil. **Revista Práticas em Educação Infantil**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 7, p. 169-176, 2021. Disponível em: <http://cp2.gov.br/ojs/index.php/praticasei/article/view/3321/2247>. Acesso em: 11 fev. 2022.
  20. LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

21. LIRA, A. C. M.; DOMINICO, E.; JOHANN, M. M.; NUNES, M. A. Infâncias confinadas: a educação como direito das crianças em tempos de pandemia. **Educação em Revista**, Marília, v. 22, Edição Especial, p. 59-76, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/11185>. Acesso em: 02 ago. 2021.
22. MACHADO, L. S. **Educação Infantil em tempos de pandemia**: entre o abandono ao docente e a invisibilidade da criança de 0 a 3 anos. 133f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, Guarapuava, 2022.
23. MARQUES, R. O professor em trabalho remoto no contexto da pandemia da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, ano III, v. 6, n. 16, p. 6-14, 2021. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/271>. Acesso em: 17 fev. 2022.
24. MORIN, E. **É hora de mudarmos de via**: as lições do coronavírus. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.
25. PONTE, V.; NEVES, F. **Vírus, telas e crianças**: entrelaçamentos em época de pandemia. **Simbiótica**, Vitória, Edição Especial, v. 7, n. 1, p. 87-106, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/30984/20725>. Acesso em: 11 fev. 2022.
26. RIBEIRO, B. **Pedagogia das miudezas**: saberes necessários a uma pedagogia que escuta. São Paulo: Pedro & João Editores, 2022.
27. ROMERO, T. (Org.). **Remando contra a maré**. São Paulo: Phorte, 2022.
28. SILVA, A. M da. Da uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **RTPS - Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu, v. 5, n. 9, p. 587-610, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/698>. Acesso em: 10 fev. 2022.

### **Aliandra Cristina Mesomo Lira**

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, Guarapuava/PR. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil/GEPEDIN/UNICENTRO/CNPq.

### **Edaniele Cristine Machado do Nascimento**

Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Professora colaboradora na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO.

### **Leandra Souza Machado**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO.

### **Como citar este documento:**

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do; MACHADO, Leandra Souza. PODE A EDUCAÇÃO INFANTIL SER REMOTA? REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES E INTERAÇÕES EM TEMPOS DE PANDEMIA. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 31, n. 2, p. 123-136 mai. 2023. ISSN 1982-9949. Acesso em: \_\_\_\_\_. doi: 10.17058/rea.v31i2.18016.