

“Estamos em casa!”: narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia

Mayara Alves De Castroⁱ

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

José Gerardo Vasconcelosⁱⁱ

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

Maria Marly Alvesⁱⁱⁱ

Universidade Vale do Acaraú, Fortaleza, CE, Brasil



1

Resumo

O propósito do artigo é ponderar sobre a educação infantil de maneira remota através da observação e das narrativas infantis, conjecturando que o novo fazer pedagógico buscou garantir os direitos das crianças e a proteção da infância. Para tanto, percebemos que é imprescindível considerarmos a legitimidade dos fazeres e saberes que permeiam os acontecimentos cotidianos vivenciados pelas crianças nos grupos de interações e ferramentas tecnológicas utilizadas no processo educativo. Os dados analisados no artigo são constituídos por narrativas geradas no grupo de WhatsApp, composto por crianças de 4 anos de idade e suas famílias, de uma creche da Prefeitura de Fortaleza. A partir das análises, mencionamos o acolhimento do contexto e os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, que compõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, que são as interações e brincadeiras, como suporte para a pedagogia do cotidiano remoto e as relações entre os adultos, crianças, ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pedagogia Remota. Interações. Brincadeiras.

“We're at home!” narratives of the remote daily life of early childhood education in a pandemic time.

Abstract

The purpose of the article is to consider child education remotely through observation and children's narratives, conjecturing that the new pedagogical approach sought to guarantee the rights of children and the protection of children. To this end, we realize that it is essential to consider the legitimacy of actions and knowledge that permeate the daily events experienced by children in the groups of interactions and technological tools used in the educational process. The data analyzed in the article consists of narratives generated in the WhatsApp group, composed of 4-year-old children and their families, from a daycare center in the City of Fortaleza. From the analysis, we mention the



welcoming of the context and the structuring axes of pedagogical practices, which make up the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, which are interactions and games, as support for the remote everyday pedagogy and the relationships between adults, children, teaching and learning.

Keywords: Child education. Remote Pedagogy. Interactions. Jokes.

1 Introdução

O cenário educacional para a primeira infância tem sido palco de grades debates e discussões ganhando cada vez mais notoriedade nas agendas e políticas públicas governamentais. Os estudos sobre a Educação Infantil no país têm focalizado inúmeros aspectos e diferentes atores a respeito de um ambiente pensado para o cuidado e a educação de crianças.

Completamos onze anos após a revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), documento que representa um importante avanço de concepções, percepções e compreensão da faixa etária de 0 a 5 anos e um grande amadurecimento do conhecimento para Educação brasileira.

Em completude nasce a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) demarcando os direitos e objetivos de aprendizagem. Os Campos de Experiências, por sua vez, apontam uma alternativa para o respeito e acolhimento das especificidades de cada etapa, vislumbrando romper com as concepções inatistas, assistencialistas, tradicionais e de escolarização tão fortemente arraigada na sociedade.

Outro importante marco foi a implementação da Emenda Constitucional Nº59, trazendo a Educação Infantil (pré-escola) para compor a primeira etapa da educação básica, sendo assim, ocasionou para os Estados e Municípios a universalização na oferta da pré-escola. Neste prisma, com a abertura para expansão do atendimento, a Educação brasileira garante a efetivação do direito da criança e da relevância de se pensar em Educação para crianças pequenas na formação de sujeitos críticos e autônomos, ratificando o papel social da Educação Infantil.





Algo inesperado para o mundo foi o isolamento social, decorrente da pandemia de COVID- 19, acarretando repercussões em vários aspectos da vida em escala global nos âmbitos sociais, econômicos, políticos, culturais, tecnológicos e saúde. Isto impactou diretamente no processo de escolarização, em todas as etapas e níveis da educação formal, no Brasil e no mundo.

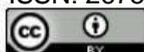
Apesar do grande impacto sofrido no contexto educacional, e de perceber que a pandemia tem revelado fragilidades dos sistemas de ensino e de instituições escolares escolhemos a educação da infância, pois acreditamos que por suas concepções, avanços e fazer pedagógico sofreu impactos pertinentes, tendo em vista, que a proposta central baseia-se em interações sociais e na ludicidade.

É relevante destacar que o avanço da internet, de dados móveis, das redes sociais, dos aplicativos de vídeo conferências, e dos celulares tem abertos caminhos para educação, neste momento singular, apontados caminhos e possibilidades tornando-se grande ferramenta para que os processos educativos aconteçam.

Diferente das outras modalidades a Educação Infantil, não admite Educação e Distância, por isto a construção educativa do momento, esteve bem longe do que se conhece nas instituições e da modalidade educativa a distância, ocorreu uma flexibilização do fazer pedagógico, houve um reinventar de práticas alinhando as possibilidades do momento, as concepções e marcos legais vigentes, as necessidades das crianças e suas famílias e o uso das tecnologias.

2 Metodologia

Este estudo possui caráter qualitativo, ou seja, buscou recolher discursos trazendo interpretações e relações. Trata-se de um estudo de caso, onde apontaremos um conjunto de narrativas de crianças, em contexto de observação de um grupo de WhatsApp, com 20 crianças de 4 anos de idade e suas famílias. No grupo interativo foi analisado a construção de um cotidiano do novo fazer pedagógico, as vivências sugeridas e as inferências das crianças sobre o mundo. O agrupamento estudado pertence a uma





creche Pública Municipal de Fortaleza. Assim, vale esclarecer que a buscamos enunciar os modos como as crianças, a escola, as famílias e os professores se relacionavam no contexto. As narrativas, aqui presentes será apresentada por codinomes, a fim de preservar a identidade dos participantes.

4

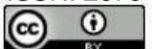
3 Parceira criança - família – escola - internet

Iniciamos o texto, apontando a parceria que vem dando certo, vale salientar que partilhamos da ideia de Malaguzzi (2005) ao considerar vários participantes dos processos educativos e o espaço como terceiro educador, neste caso o espaço é a internet.

A crise sanitária deflagrada pelo contágio da COVID-19, reforçou e estreitou laços entre as crianças, famílias, escola, tecnologias e o conhecimento, muito embora, existam muitas pesquisas educacionais com tais temáticas, analisar a ligação entre tais elementos educativos, neste tempo único é recente.

À luz das ideias de Machado (2010) sabe-se que a criança compartilha a vida social com o adulto de uma forma única e particular, ele ainda aborda a aderência corpórea infantil, ou seja, a necessidade de experienciar. Caminhando sim, em consonância com Coutinho (2012). Entretanto, a nova construção se faz diferente do cotidiano da escola, onde o professor propõe vivências infantis em sua sala de referência, e é observador e mediador do processo de aquisição do conhecimento pelo corpo. Na educação da infância, na nova contextura, ele propõe, mas necessita de uma participação ativa das famílias, visto que as crianças necessitam de um mediador no processo.

Tal, necessidade possibilitou a ressignificação dos vínculos, possibilitando assim como assevera a (BNCC, 2017), que a educação infantil “têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar”, em outro trecho reforça ainda dizendo “para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família”.





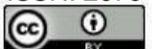
Vale ressaltar, que não se trata de uma formalização do fazer pedagógico, e nem que pais e mães transformem-se em pedagogos, mas que no espaço de interação pela internet, a escola e os professores, buscaram intervenções e interações em que possibilitaram encontros e reencontros com o exercício de serem pais. E é neste sentido que falamos em um novo fazer e no estabelecimento de uma nova parceria.

Com o agrupamento pesquisado evidenciou-se falas de famílias que solicitavam atividades e trabalhos prontos, exercícios de prontidão e repetição, desvelando uma incompreensão da Proposta Pedagógica para infância e suas crenças em uma prática educativa pautada na cognição, assim como foram educados, ou mesmo a afirmação de que a educação remota não é educação.

Entretanto, assim como ressalva Brandão (1989) ninguém escapa da educação, todos de uma maneira geral, puderam viver e entender a cerne da Educação da infância, onde a instrução é concebida como partilhas de saberes que espera a transformação dos sujeitos. As famílias, por sua vez, no contexto das escolas públicas foram oportunizadas a terem encontros constantes com os seus filhos, com ideias educacionais, com a proposta pedagógica e com as concepções da escola, contemplando os princípios éticos, políticos e estéticos que têm nos orientado, vivendo as particularidades da infância e o avanço de teorias e concepções.

A internet no mundo globalizado alimenta rápidas e profundas transformações no mundo, modificando as visões e percepções do mundo. Segundo Lévy (1999) as ferramentas digitais alteram como o mundo processa a informação, aprende, como pensam, se relacionam e aprendem. Neste sentido, as ferramentas digitais no isolamento foi uma alternativa para as pessoas estarem próximas e conectadas.

É bem verdade que as crianças da Educação Infantil, mesmo não possuindo celulares computadores e tablets, necessitando de seus pais para interação remota, tem facilidade com o uso da internet. O que Prensky (2001) denominou de “nativo digital” que são pessoas que já nascem inseridos neste contexto tecnológico, aprendendo a lidar com os elementos multimidiáticos de forma interativa.





No contexto, houve a questão de algumas crianças e famílias terem dificuldade com acesso à internet e aos recursos tecnológicos, por viverem em condições de extrema pobreza, exigindo da escola e dos professores a busca por diferentes suportes para garantir a equidade do processo educativo e a chegada da proposta. Na instituição pesquisada tais partilhas foram feitas para essas crianças em forma de ligação e um material documental dos percursos produzidos pelo grupo como: Jornais, cartinhas, folders, histórias infantis. Oportunizando, deste modo, as crianças e famílias a viverem a interação sugerida.

4 Narrativas de uma pedagogia do cotidiano remoto

Professora estamos em casa, e todos os dias não estamos indo para escola, lá está tudo fechado, não tem ninguém, está todo mundo com medo de pegar o corona, por isso tia não pode ficar junto e se abraçar e brincar também e eu tenho muita saudade da minha sala, dos meus amigos, dos livrinhos, do parque, e de tudo, mas aqui né no whatsapp da minha mãe a gente fica pertinho, mesmo estando em casa fico vendo todo mundo da escola, é claro que não é como a escola né, mas eu gosto de aprender coisas pelo celular também, vejo os vídeos, os áudios, mando fotos pro grupo sozinho ,e falo também. Às vezes eu choro com saudade, quero ficar perto, ver meus amigos, mas sei que não posso, então conversar no celular é legal. (Caio, 4 anos de idade).

Com o afastamento social, sentimentos invadiram adultos e crianças, o medo, a incerteza o tempo, a saudade se fazendo necessário acolher. Entendemos que cotidiano é um percurso a caminho de nós, trata-se de um espaço onde os indivíduos compartilham suas artes de fazer inventando maneiras de viver (CERTEAU,1994).

Tia, estamos com saudades queremos que o coronavírus vá embora logo. Precisamos voltar a ficar juntos, para brincar, sorrir, abraçar e dividir as coisas com nossos amigos, ficar em casa é bom, mas estou cansada, sabe eu gosto da minha crechinha, de ver as coisas no meio do caminho e de tudo, agora não posso sair, porque irei ficar dodói. Será que vamos voltar logo pra creche? (Julia- 4 anos de idade).

Professora, eu estou tomando todos os cuidados contra o coronavírus, estou ficando, em casa, lavando as mãos, passando álcool em gel, usando máscaras quando vou sair, mas não saio muito só quando precisa mesmo tenho medo de ficar dodói, o corona é muito perigoso. Queria que passasse logo. Será que vai passar? (Gabriel- 4 anos de idade).



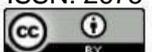


Logo, podemos afirmar que as trocas e práticas da Educação Infantil em tempo remoto criou um cotidiano ainda mais sensível entre escola, famílias e crianças abordando sentimentos, pensamentos, comportamentos e relacionamentos, requerendo dos professores um grande exercício de escuta, onde as crianças trouxeram para o grupo interativo de WhatsApp, maneira que a creche escolheu para facilitar as relações do agrupamento, suas múltiplas histórias, inferências sobre o contexto vivido, sentimentos e questionamentos. Desse modo, “se as crianças são portadoras de teorias, interpretações, perguntas e são coprotagonistas dos processos de construção de seu próprio conhecimento, o verbo mais importante que deve guiar a ação educativa não é falar, explicar ou transmitir, mas sim escutar” (RINALDI, 1998, p. 08).

Assim, todas as questões externas e internas ao agrupamento, bem como a necessidade de se reinventar para garantir os direitos de aprendizagens da crianças como assevera a (BNCC, 2017), conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, conduziu o brotar de uma pedagogia do cotidiano remoto na Educação Infantil, uma pedagogia sensível ao tempo, as relações e as transformações, uma pedagogia que mobiliza as famílias a estarem com as crianças, a viverem com elas aprendendo a superar os sentimentos de dor e saudade, proporcionando assim uma aprendizagem para conviver com as diversas situações da vida.

Podemos ainda, considerar o cotidiano como um “conjunto de modos de fazer, de rituais, de rotinas” (BROUGÈRE, 2012, p. 11-12), neste sentido expressa-se marcas da vida coletiva e social, logo, podemos afirmar que este tempo, as rotinas educativas criada no grupo, a permissão de encontros entre pais, professores, escola e crianças, e dos novos rituais e pedagogias criou-se um pedagogia do cotidiano remoto, diferente das pedagogias já vistas, é de fato, uma pedagogia construída em um contexto difícil, e ainda não podemos mensurar suas marcas, porém certamente podemos falar do seu caráter agregador e acolhedor.

Consideramos, que quando nos referimos a uma pedagogia do cotidiano remoto, não estamos nos aludindo a rotina de práticas pedagógicas neste tempo como ações costumeiras que se repetem, e sim o inédito de descobrir, escutar, fazer, refazer, pensar





e repensar práticas que alçassem crianças e famílias possibilitando descobertas. Assim, valorizar o cotidiano na a significa pôr atenção na realidade, não ensinar por esquemas” (STACCIOLI, 2011, p. 24), ou seja, é uma posição hospitaleira ao diverso.

Construindo assim, um desafio constante para Educação Infantil que é está sensível ao tempo, ao contexto e garantir as crianças a viver suas infâncias, interagir, brincar, além de assegurar todos os avanços de concepções já conquistados até aqui, rompendo os paradigmas de uma Educação Infantil assistencialista e de práticas de mecanização e repetição, tão fortemente enraizadas em nossa sociedade.

5 Garantindo as interações e brincadeiras, protegendo a infância

O brincar acontece em diversos momentos do cotidiano infantil, assim Oliveira (2000) ressalva o ato de brincar como um processo de humanização do ser, onde a criança assimila a criação de vínculos duradouros desenvolvendo a capacidade de raciocinar, julgar, argumentar, de como chegar a um consenso, ou seja, auxilia na ampliação do conhecimento de si do mundo.

Através da brincadeira, pode-se notar a evolução cognitiva da criança, pois conforme sua maturação o interesse por jogos e brincadeiras vão modificando e passando na vida das crianças, desde os mais funcionais até o de regras. Tais elementos, fases e interesses os permitirão experiências que os ajudarão na construção de suas identidades. Sendo assim, pode-se perceber nos brinquedos e brincadeiras ferramentas e fontes inesgotáveis de interação lúdica, afetiva e respeito a individualidade. Os jogos, então, constituem-se como uma ferramenta importantíssima para a promoção do ato de brincar e para a aprendizagem, assim como assevera Carvalho (1992, p.14):

(...) desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção as atividades vivenciadas naquele instante.





Carvalho (1992, p.28) pontua posteriormente que:

(...) o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto em jogo.

9

Desse modo, as ações que contemplam os jogos precisam ser criadas e recriadas, para proporcionar em seu caminho uma nova descoberta realizando mutações que os transformem sempre em um novo jogo e aprendizado, bem como uma nova forma de jogar. Quando a criança brinca, transmite informações a respeito de suas vivências no seio familiar e escolar deixando transparecer seu universo plural e rico em múltiplas linguagens tornando-se um elemento útil para estimular o desenvolvimento da criança, por meio de práticas educativas¹, como um todo que se completa.

É brincando que a criança capta a aceitação de regras, amplia seu conhecimento social e aprende a respeitar a si e ao outro. Por meio do lúdico passam a conviver melhor possuindo maior facilidade para ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo suas lideranças, sendo liderados e compartilhando suas alegrias de brincar. Zanluchi (2005, p.91) afirma que “A criança brinca daquilo que vive; extrai sua imaginação lúdica de seu dia-a-dia.”, assim, as crianças que são oportunizadas a brincar livremente ou objetivamente, estarão se preparando emocionalmente para controlar suas atitudes e emoções dentro do cenário social, obtendo ganhos gerais no desenrolar de suas vidas.

Vygotsky (1998) toma como ponto de partida em sua teoria da aprendizagem a existência de um determinado nível de desenvolvimento e a capacidade possível de aprendizagem, ou seja, a existência um conhecimento real que pode ser potencializado agregando maior conhecimento. Sendo assim, defende a ideia de que para identificar o desenvolvimento da criança, é necessário verificar pelo menos, dois níveis de desenvolvimento, isto é, o primeiro constitui-se no que a criança é capaz de fazer por si

¹ Para saber mais sobre práticas educativas ler: NERY, et al., 2019; ARAÚJO; SOARES, 2019; SILVA et al., 2019; COSTA; SILVA; SOUZA, 2019; FERREIRA NETO; SILVA, 2019; MACIEL et al., 2019; SOUSA; FERNANDES, 2019; SANTOS; GIASSON, 2019; CAXILE, 2019; CARVALHO, 2019.





mesma e o outro no que a criança é capaz de fazer com a ajuda do outro, conhecimento este que posteriormente a criança fará sozinha.

Baquero (1998), ao citar Vygotsky (1998) ressalva que a brincadeira e os jogos são inerentes a infância, no qual as crianças recriam a realidade utilizando o sistema simbólico. É um exercício em conjunto que denota imagens do mundo físico, social e individual em contexto com a cultura e sociedade proporcionando a representação simbólica, impulsionada pela imitação. Deste modo, o jogo deve ser considerado essência, pois ele possibilita a construção do conhecimento a partir da Zona de Desenvolvimento Proximal, caracterizado por Vygotsky (1998), como ZDP, com funções que ainda não amadureceram, no entanto, ainda estão em processo de maturação, ou seja, em um futuro próximo a criança irá alcançar.

À luz de tais apontamentos, consideramos que se faz essencial as interações e brincadeiras para a aprendizagem das crianças nas práticas cotidianas de educação infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI, 2009) garantem como eixo norteador das práticas pedagógicas as interações e brincadeiras. Já a (BNCC, 2017) traz o ato de brincar como um direito de aprendizagem a ser proposto.

No contexto remoto, garantir tais práticas para as crianças no aconchego de seus lares com suas famílias, é proteger a infância e a vida brincante, garantido experiências que geram marcas e memórias inesquecíveis, que não cabem numa folha de papel, pois é carregada de vida pulsante e interações, que envolve a educação e formação² infantil.

A instituição pesquisada buscou garantir momentos lúdicos, por meio de experiências com sombras, brincadeiras de bolhas de sabão, peteca, peão, dentre outras, proporcionaram momentos de contemplação do céu (descobrimo desenhos em nuvens), da rua, das estrelas, brincadeiras no quintal com gravetos, tampas e brinquedos de chão, jogos de adivinhação, dentre outros. Instruíram aos pais destacando vivências que podiam

² Para saber mais educação e formação, consultar artigos de revista especializada na temática, tais como: THEMELIS, 2017; ARAÚJO; ESTEVES, 2017; MORORÓ, 2017; BARBOSA; CASSIANI, 2017; PENA, 2017; GONÇALVES; NOGUEIRA, 2017; CORRÊA; BARRETO, 2017; SILVA; AGUIAR, 2017; SENA; KULESZA, 2017; ZUIN; DIAS, 2017; PINHEIRO; SANTOS; PENELUC, 2017; XEREZ; COSTA; SANTOS; 2017.





ser feitas na rotina como: banho de sol, receitas, contação de histórias, cantigas infantis leituras de imagens usando áudios e vídeos dispostos na internet.

Destacamos aqui, as narrativas brincantes de contemplação do céu e de descobrir desenho em nuvens, pois foi um momento de satisfação para as crianças e suas famílias. As professoras convidaram as crianças para contemplar o céu do quintal e desfrutar de momentos de fluidez da imaginação com as suas famílias.

Tia, olha o céu do meu quintal ele é lindo, muito azul eu e minha mãe vimos um anjinho naquela nuvem (realizando a marcação no registro fotográfico). (Isabel, 4 anos de idade).

Olha no meu céu tem uma baleia, e parece que ela está nadando em um grande mar, a mamãe marcou pra mim, mas a foto foi eu quem bati, tia. (Issac, 4 anos de idade).

O meu pai achou comigo um grande elefante gigante, eu tirei a foto e depois a gente viu a noite chegar. (Encaminhado no grupo registro da brincadeira e do contemplar do por sol). (Âgatta, 4 anos de idade).

Narrativas de momentos de estesias, onde houve partilha de protagonismos processo de interação entre os sujeitos, objetos e o mundo físico e social, garantindo em momentos simples, o prazer de conhecer e imaginar, compreendendo a criança como um ser indivisível, constituindo-se, portanto, como uma partilha de cooperação entres os parceiros mais experientes, garantindo um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

6 Considerações

Através das narrativas infantis e dos fenômenos observados, nas interações pedagógicas, podemos inferir que a práxis cotidiana remota primou atender uma perspectiva acolhedora, afetiva, protetora da infância e seus direitos, de uma maneira não fragmentada, baseada na propriedade em que cada educando e suas famílias encontram identidade, significado e propósito de vida através de conexões por meio da internet com crianças, famílias, escola e mundo.

Logo, ressalta-se que mesmo diante de um tempo difícil, o reinventar pedagógico nas interações remotas vislumbrou criar crianças autônomas e felizes, direcionando





diálogos, fomentando ao autoconhecimento, buscando crianças seguras em suas explorações, organizando suas descobertas em partilha com suas famílias, despertando capacidades criadoras de suas narrativas de exploração de espaços e ambientes, garantindo a proteção à infância e a criança brincante. Constatou-se a capacidade de descortinar a criatividade e a resiliência de todos, bem como a autonomia e a superação de dificuldades pedagógicas, tecnológicas e de recursos, garantindo encontros por meio das interações e brincadeiras usando diferentes estratégias.

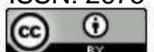
Assim, é genuíno afirmar que os diálogos repletos de sentimentos e sensações rompem paradigmas, tanto do automatismo pedagógico, à medida que tornou as educadoras sensíveis a escuta, ao apreciar as sentimentalidades nas falas, quanto automatismo do fazer, pois se fez necessário repensar as práticas em intenso processo criativo e reflexivo.

Concebendo o cotidiano como a arte de fazer, criar e inventar, a dinamicidade da educação e o agregar histórico das relações, é possível perceber que o fazer pedagógico remoto para Educação Infantil inicia um processo que não se finda aqui, neste contexto pandêmico, ele demarca o início a muitos outros, pois se faz essencial pensar na retomada de atividades de creches e pré-escolas, mas certamente, nada será como era antes desta experiência, logo, este percurso deixará muitas construções e percepções para a educação.

Referências

ARAÚJO, A.; SOARES, E. L. Identidade e relações étnico-raciais na formação escolar. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 1, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3628>. Acesso em: 02 jan. 2019.

ARAÚJO, R. M.; ESTEVES, M. M. A formação docente, inicial e contínua, para o trabalho com adultos em português: o olhar dos professores. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 4 jan/abr, p. 18-35, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/121> Acesso em: 02 nov. 2018.





BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARBOSA, A.; CASSIANI, S. Circulação de sentidos da prática como componente curricular na licenciatura em ciências biológicas. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 4 jan/abr, p. 52-71, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/123> Acesso em: 02 nov. 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, 2009.

BRASIL. **Emenda constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BROUGÈRE, Gilles. **Vida cotidiana e aprendizagens**. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (Orgs.). *Aprender pela vida cotidiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 11-23.

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

CARVALHO, S. O. Formação Docente e Práxis Pedagógica narrativa de uma professora. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 1, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3602>. Acesso em: 02 jan. 2019.

CAXILE, C. R. Memória e representação: experiências e resistências numa manifestação cultural na cidade de Fortaleza. **Práticas Educativas, Memórias e**



Oralidades - Rev. Pemo, v. 1, n. 1, 2019. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3599>. Acesso em: 02 jan. 2019.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORRÊA, P. S.; BARRETO, B. Exigências para o exercício do ofício de mestre nos grupos escolares no Brasil no contexto da ditadura militar. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 4 jan/abr, p. 104-123, 2017. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/126> Acesso em: 02 mar. 2018.

COSTA, M. A.; SILVA, F. M.; SOUZA, D. Parceria entre escola e família na formação integral da criança. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 1, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3476>. Acesso em: 02 jan. 2019.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. **O corpo dos bebês como lugar do verbo**. In: ARROYO, Miguel Gonzales; SILVA, Maurício Roberto da (Org.). **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 250-258.

FERREIRA NETO, J.; DA SILVA, R. Mestre Chitãozinho e a formação dos capoeiristas no Projeto ABC do João XXIII. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 1, n. 1, 2019. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3518>. Acesso em: 02 jan. 2019.

GONÇALVES, Y.; NOGUEIRA, E. G. A educação dos alunos das escolas pantaneiras na perspectiva da educação centrada no aluno. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 4 jan/abr, p. 87-103, 2017. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/125> Acesso em: 02 dez. 2017.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. Trad. Luiz Paulo Rouanet. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.

MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez p. 235-248, 2005.

MACIEL, J. A.; MACIEL, J.; MENDES, A.; SILVA, J. Dialogando sobre o tema jogos populares no ensino fundamental 1. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 1, n. 1, 2019. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3506>. Acesso em: 02 jan. 2019.





MALAGUZZI, Loris. **Uma carta con tres derechos**. In. Reggio Children. Lo cien lenguajes de la infancia. Barcelona: Rosa Sensat, 2005. p. 214 – 215.

MORORÓ, L. A influência da formação continuada na prática docente. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 4 jan/abr, p. 36-51, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/122> Acesso em: 02 dez. 2017.

NERYS, F.; KOEPP, J.; COSTA, B.; BARON, M. Dificuldades na consulta clínica e nutricional de surdos no Brasil: revisão de literatura. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 1, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3605>. Acesso em: 02 jan. 2019.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PENA, A. Formação de professores de educação infantil. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 4 jan/abr, p. 72-86, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/124> Acesso em: 02 dez. 2017.

PINHEIRO, B. C.; SANTOS, C.; PENELUC, M. A educação ambiental na formação de professores de química da UFBA. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 4 jan/abr, p. 181-203, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/129> Acesso em: 02 jan. 2018.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon**. United Kingdom: MCB University Press. v. 9, p.5, 2001.

RINALDI, Carla. **Los pensamientos que sustentan la acción educativa**. Revista Infancia, educar de 0 a 6 años, n. 50, p. 4-18, jul./ago. 1998.

SANTOS, F.; GIASSON, F. Docência no Ensino Superior: formação, iniciação e desenvolvimento profissional docente. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 1, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3543>. Acesso em: 02 jan. 2019.

SENA, F.; KULESZA, W. O ensino secundário na imprensa do nordeste (1873-1874): um debate nos jornais do Maranhão e de Pernambuco. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 4 jan/abr, p. 143-159, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/127> Acesso em: 02 jan. 2018.

SILVA, J.; LIMA, I.; PARENTES, M. D.; SILVA, L. Trajetórias formativas de licenciandos em matemática: percepções sobre constituir-se professor. **Práticas Educativas**,





Memórias e Oralidades - Rev. Pemo, v. 1, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3478>. Acesso em: 02 jan. 2019.

SILVA, N.; AGUIAR, M. DA C. Representações sociais de professores do ensino superior das ciências exatas e da natureza quanto à definição de docência universitária. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 4 jan/abr, p. 124-142, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/144> Acesso em: 02 jan. 2018.

SOUSA, F. G.; FERNANDES, F. R. Análise de conteúdo de “As três Marias” e a instrução feminina cearense: práticas educativas, vigilância e transgressão. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 1, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3484>. Acesso em: 02 jan. 2019.

STACCIOLI, Gianfranco. **Una scuola controvento: riflessione introduttiva di Gianfranco Sataccioli**. In: RITSCHER, Penny. *Slow School: Pedagogia del quotidiano*. Firenze: GIUNTI, 2011.

THEMELIS, S. Education and equality: debunking the myth of meritocracy. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 4 jan/abr, p. 03-17, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/120> Acesso em: 02 jan. 2018.

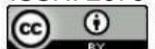
VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

XEREZ, A. S.; COSTA, F. J.; SANTOS, J. D. Educação profissional integrada ao nível médio no Ceará: reformas e contradições. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 4 jan/abr, p. 204-223, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/130> Acesso em: 02 jan. 2018.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação**. Londrina: O autor, 2005.

ZUIN, A. L.; DIAS, J. Formação dos professores que atuam na classe multisseriada na área rural no sul do AMAZONAS. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 4 jan/abr, p. 160-180, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/128> Acesso em: 02 jan. 2018.





ⁱ **Mayara Alves de Castro**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6180-0525> :

Doutoranda e Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará; Pedagoga formada pela mesma instituição. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará. Coordenadora pedagógica atuante na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza. Contribuição de autoria: Contribuiu com a idealização, realização da pesquisa e Escrita-Primeira da redação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1732074138600004>

E-mail: mayaracastro22@gmail.com.

ⁱⁱ **José Gerardo Vasconcelos**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8424-6694>

Pós-doutor em História da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Contribuição de autoria: Contribuição com a idealização e realização da pesquisa, Revisão e edição

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1590976796851445>

E-mail: gerardovasconcelos1964@gmail.com

ⁱⁱⁱ **Maria Marly Alves**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7199-723X>

Especialista em Educação Infantil e Especial pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Graduada em pedagogia mesma instituição. Professora da Rede Municipal de Horizonte Contribuição de autoria: Contribuiu com a idealização, realização da pesquisa e Escrita-Primeira da redação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5441931655412449>

E-mail: marly_alves123@yahoo.com.br

Editora responsável: Cristine Brandenburg

Como citar este artigo (ABNT):

CASTRO, Mayara Alves de; VASCONCELOS, José Gerardo; ALVES, Maria Marly Alves. “Estamos em casa!”: narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3716>

