

ENSINO REMOTO: um olhar sobre as percepções das crianças da educação infantil de uma escola pública do Recife

Severina Maria Mendes de Oliveira¹
Cibele Maria Lima Rodrigues²

Resumo: A presente pesquisa visa compreender as percepções das crianças do grupo 5 da Educação Infantil da Escola Municipal Compositor Levino Ferreira, na cidade do Recife (PE), sobre o ensino remoto, vivenciado por elas na pandemia e no período posterior devido a uma reforma escolar. Em primeiro lugar, foi feita uma contextualização das políticas de Educação Infantil do Recife durante e pós-pandemia. Teoricamente, a pesquisa está baseada na Sociologia das Infâncias (Sarmiento, 2019; Corsaro, 2005) que compreende que as crianças são sujeitos de direito, capazes de romper o silêncio e relatar os fatos vivenciados na sua rotina escolar de forma crítica. Metodologicamente, esta investigação qualitativa utilizou como ferramenta a denominada "Caixa Surpresa", utilizando desenhos e conversas (como se fossem entrevistas). A análise se deu por meio da escuta sensível, nos termos propostos por Renata Meirelles (2011). Os desenhos e falas mostram que a maioria das crianças sentiu o impacto e as dificuldades do ensino remoto. Declararam que preferem a aula presencial porque gostam da escola, das professoras, do convívio com os colegas, de poder brincar e ainda se sentem mais protegidas.

Palavras-chave: Educação infantil; Ensino remoto; Política educacional.

REMOTE LEARNING: a perspective on young children's perceptions in early childhood education at a public school in Recife

Abstract: This research aims to understand the perceptions of children in group 5 of Early Childhood Education at the Compositor Levino Ferreira Municipal School, in the city of Recife (PE), regarding remote learning, experienced by them during the pandemic and in the subsequent period due to a school reform. First, a contextualization of Early Childhood Education policies in Recife during and after the pandemic was carried out. Theoretically, the research is based

¹ Mestra no Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco (PPGECI - UFRPE/Fundaj) e membra do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre a Docência (GPED/Fundaj). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4776784322763136>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3165-7940>. E-mail: smmmestrado2023@gmail.com.

² Doutora em Sociologia (UFPE), Pesquisadora Titular na Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) e professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI), programa associado entre a Fundaj e a UFRPE. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7130114052014201>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4310-4216>. E-mail: cibele.rodrigues@fundaj.gov.br.

on the Sociology of Childhoods (Sarmiento, 2019; Corsaro, 2005), which understands that children are subjects of rights, capable of breaking the silence and critically reporting the events experienced in their school routine. Methodologically, this qualitative investigation used the so-called "Surprise Box" as a tool, using drawings and conversations (as if they were interviews). The analysis was carried out through sensitive listening, in the terms proposed by Renata Meirelles (2011). The drawings and speeches show that most children felt the impact and difficulties of remote learning. They stated that they prefer in-person classes because they like the school, the teachers, the interaction with their classmates, being able to play, and they also feel safer.

Keywords: Early childhood education; Remote learning; Educational policy.

ENSEÑANZA REMOTA: una mirada sobre las percepciones de los niños de educación inicial en una escuela pública de Recife

Resumen: Esta investigación tiene como objetivo comprender las percepciones de los niños del grupo 5 de Educación Infantil de la Escuela Municipal Compositor Levino Ferreira, en la ciudad de Recife (PE), respecto al aprendizaje remoto, experimentado por ellos durante la pandemia y en el período posterior debido a una reforma escolar. Primero, se realizó una contextualización de las políticas de Educación Infantil en Recife durante y después de la pandemia. Teóricamente, la investigación se basa en la Sociología de la Infancia (Sarmiento, 2019; Corsaro, 2005), que entiende que los niños son sujetos de derechos, capaces de romper el silencio y reportar críticamente los eventos experimentados en su rutina escolar. Metodológicamente, esta investigación cualitativa utilizó la llamada "Caja Sorpresa" como herramienta, utilizando dibujos y conversaciones (como si fueran entrevistas). El análisis se llevó a cabo a través de la escucha sensible, en los términos propuestos por Renata Meirelles (2011). Los dibujos y discursos muestran que la mayoría de los niños sintieron el impacto y las dificultades del aprendizaje remoto. Manifestaron que prefieren las clases presenciales porque les gusta la escuela, los profesores, la interacción con sus compañeros, poder jugar y, además, se sienten más seguros.

Palabras clave: Educación infantil; Enseñanza remota; Política educativa.

INTRODUÇÃO

É sabido que a pandemia da covid-19³ propiciou mudanças na vida global devido ao isolamento social que alterou a rotina mundial. No campo

³ Período em que houve a ampla propagação geográfica do vírus SARS-CoV-2, levando a milhares de mortes ao redor do mundo, que necessitou de isolamento social para evitar/conter a propagação do vírus que causa problemas respiratórios graves.

educacional, fez-se necessário a adoção do ensino remoto. Sendo assim, em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) emitiu a Portaria nº 343, autorizando a substituição das aulas presenciais por aulas on-line durante a pandemia.

Essa medida foi um desafio para todos os envolvidos com a educação (secretarias, famílias, estudantes e profissionais), mas “penalizou” sobretudo a educação infantil considerando que seu foco é a interação. Lívia Vieira e Bruno Falciano (2020), mostram algumas das dificuldades enfrentadas por docentes naquele período. Nesse ínterim, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), em maio de 2021, emitiu o documento norteador “Diretrizes para o Debate sobre as Condições de Retomada das Experiências Interativas no Contexto da Educação Infantil”, com objetivo de preservar os direitos das crianças de zero a seis anos de idade.

Considerando esse contexto, este artigo analisa a percepção de crianças do Grupo 5 (Educação Infantil) sobre o ensino remoto na Escola Municipal Compositor Levino Ferreira (EMCLF), pertencente à Rede Municipal do Recife/PE, localizada no bairro Alto José Bonifácio. A pesquisa teve como objetivos específicos: (1) Contextualizar as políticas públicas de Educação Infantil do Recife durante e pós-pandemia; (2) Identificar como as crianças percebem as diferenças entre ensino presencial e remoto.

Aqui, cabe destacar que se trata de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI)⁴. A escola foi escolhida por ser o local de trabalho da mestranda. Como vice-gestora da instituição, ao explicar a importância da pesquisa à direção da escola, solicitou autorização à gestora e à Secretaria, que permitiu o uso do nome da instituição. As demais informações sobre as crianças foram mantidas em sigilo. Também é importante ressaltar que a escola passou por um período de reforma e manteve o ensino remoto, mesmo depois de ter acabado a pandemia (o que justificou a pesquisa).

⁴ Programa associado entre a UFRPE e a FUNDAJ. A pesquisa foi co-orientada por Patrícia Simões (docente do PPGECI) a quem devemos as reflexões de grande parte dos aportes teóricos aqui apresentados.

Fundamentada na Sociologia da Infância (Sarmiento, 2019; Corsaro, 2005), que reconhece as crianças como sujeitos de direito e produtoras de narrativas críticas, a análise buscou compreender como elas atribuíram sentido ao distanciamento escolar. A pesquisa as posiciona como coparticipantes ativas - e não objetos de estudo -, valorizando suas percepções sobre o ensino remoto em suas vidas.

Metodologicamente, a pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa e utilizou três ferramentas de coleta de dados: “Caixa surpresa” (contendo objetos simbólicos que estimulam a expressão de memórias e sentimentos); desenhos livres e entrevistas semiestruturadas (5 perguntas-chave). As entrevistas foram conversas a partir das temáticas escolhidas.

A coleta de dados ocorreu nos meses de maio e junho de 2024, com um grupo de oito crianças de cinco (5) anos (cinco meninas e três meninos). A escolha deste grupo se justifica pela importância de investigar os impactos da interrupção da interação social e do brincar, que são aspectos cruciais nessa fase da vida, mas que foi interrompida pelo ensino remoto. A análise dos dados seguiu a escuta sensível (Meirelles, 2011), captando não apenas falas, mas gestos e silêncios.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS: ESTUDOS DAS INFÂNCIAS E AS POLÍTICAS

Ao longo da história, a visão sobre as crianças foi sendo gradualmente modificada, substituindo a visão que as considerava como tábula rasa. Jhaína de Pontes et al. (2017) argumenta que “a criança como indivíduo percorreu a história da humanidade recebendo diferentes tratamentos em função das diferentes relações estabelecidas no seio das diferentes sociedades” (2017, p. 119). Assim, em cada contexto histórico e cultural, os adultos desenvolvem uma visão sobre as crianças e a infância.

Somente a partir dos anos 90, como destacam Sarmiento e Pinto (1997, p. 10), os estudos sobre crianças foram ampliados para além da área médica,

psicológica e pedagógica. A infância passou então a ser concebida como um fenômeno social, “uma categoria social autônoma, analisável nas suas relações com a ação e a estrutura social” (Sarmiento e Pinto, 1997, p. 10). Desse modo, a concepção da infância se transformou de uma visão na qual as crianças eram vistas como seres passivos e “adultos em miniatura” para o reconhecimento de sua agência social.

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. A infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social (Sarmiento, 2005, p. 363).

Estudos contemporâneos em Psicologia, Sociologia e Antropologia, com contribuições de teóricos como Jean Piaget e Paulo Freire, demonstram que as crianças são sujeitos ativos, capazes de construção crítica do conhecimento dentro de seus contextos socioculturais (Simões e Barroca, 2018).

Corsaro (2011) destaca a capacidade infantil de interpretar e transformar o ambiente, atuando como produtoras de culturas de pares. O sociólogo aprofunda a análise das interações entre as crianças demonstrando como elas negociam significados, estabelecem normas e constroem relações sociais complexas, ao mostrar que não são apenas socializadas, mas também socializam-se ativamente, criando suas próprias culturas e formas de organização social.

Sendo assim, os autores sustentam uma corrente de pensamento que reconhece as crianças como seres com perspectiva crítica, contribuindo significativamente para um entendimento mais amplo das dinâmicas sociais infantis. Para compreender os diferentes processos de socialização, é possível,

inclusive, estabelecer conexões teóricas entre estudos das infâncias de Corsaro e os estudos culturais de autores como Stuart Hall (Simões, Resnick, Rodrigues, 2021).

Ressalta-se ainda que “criança” e “infância” são conceitos distintos. Segundo as pesquisadoras Anete Abramowicz, Diana Levcovitz e Tatiane Cosentino Rodrigues (2009),

Criança e infância são conceitos que têm sido configurados como unívocos. Juridicamente, com base também nas ciências biológicas, considera-se criança toda a pessoa na faixa etária entre 0 e 12 anos. Já a infância tem sido construída como um bolsão de sentidos que se sobrepõe a todas as crianças. Trata-se, então, de um conjunto de sentidos normativos que, de maneira geral, prescrevem o seu brincar, o seu tempo, a sua sociabilidade, a estética, a higiene, os hábitos, etc. e enfatizam o caráter disciplinar do que é ser criança (Abramowicz; Levcovitz e Rodrigues, 2009, p. 192-193).

A palavra “infância” refere-se a uma categoria social, e a palavra “criança”, por sua vez, ao sujeito. Enquanto esta refere-se ao indivíduo em seu aspecto biológico, aquela representa um construto social e cultural que atribui significados a essa fase da vida, valorizando as interações e experiências como fundamentais para a formação da identidade. Essa distinção é essencial para compreender e promover os direitos das crianças.

Visando garantir seus direitos e suas infâncias, políticas públicas têm sido implementadas com base em instrumentos legais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU/1989), a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), as Leis Setoriais e o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2006), dentre outras. Esse arcabouço jurídico é fruto das lutas que iniciaram com as mães das classes populares que lutaram por creches e depois se organizaram no MIEIB, como mostra o trabalho de Karla de Almeida e Cibele Rodrigues (2020).

As infâncias e as políticas de educação como um direito no Brasil

As autoras mostram como o MIEIB, no Brasil, tem sido o ator político principal na construção das políticas para a Educação Infantil e as disputas que se dão nesse espaço. Para Sarmiento (2005), “a educação infantil desempenha um papel central na construção das experiências sociais das crianças, moldando suas percepções e interações com o mundo ao redor”.

A materialização desses princípios se dá com a Constituição Federal (CF) de 1988, que, em seu artigo 208, inciso IV, assegura o atendimento em creche e pré-escola para as crianças de zero a cinco anos de idade (Brasil, 1988). O texto legal consolida a visão de que o acesso à educação de qualidade desde os primeiros anos é essencial para o desenvolvimento integral da criança, e a educação das crianças de 0 a 5 anos é reconhecida como parte da primeira etapa da educação.

Além da Constituição Federal, leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) consolidaram o direito à Educação Infantil, ampliando a responsabilidade do Estado quanto à qualidade, formação docente e infraestrutura. O reconhecimento da importância dos primeiros anos tornou-se aparente consenso.

Mas somente com a criação do FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), no segundo governo Lula (2003-2010) o financiamento se tornou mais efetivo. Essa medida fazia parte da visão adotada pelas gestões de Lula e Dilma que ampliaram o financiamento da política educacional, e, pela primeira vez, na história, abarcou da Educação Infantil à pós-graduação, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, Ministério da Educação, 2007, p. 18).

Após o golpe sofrido por Dilma Rousseff, Michel Temer, que assumiu a presidência (2016-2018), promulgou uma lei que diminuiu os recursos para as políticas sociais, sobretudo a educação. Além disso, acabou quase todos os programas dos governos anteriores, tendo como marca a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a participação do Movimento Todos pela Educação, favorecendo diversas formas de privatização.

Os governos de Temer e Bolsonaro representaram um retrocesso em

vários aspectos, mas em um cenário em que a garantia do direito à Educação Infantil está mais presente nas políticas locais, como aponta o artigo de Patrícia Simões, Juceli Lima, Karla Almeida e Célia Santos (2022).

Tal contexto agravou-se em 2020, durante a pandemia da covid-19, expondo a negligência governamental do governo Bolsonaro, que não fez uma gestão de forma compartilhada com os entes federados, nem políticas para acesso às tecnologias por parte das pessoas mais pobres, de modo a garantir condições mínimas para assistir as aulas. Nesse ínterim, aprofundaram-se as desigualdades no acesso à educação remota.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO RECIFE E ENSINO REMOTO

No Recife, durante a pandemia da covid-19, a Secretaria de Educação adotou medidas como fechamento de escolas e ensino remoto para manter as atividades educacionais. Essas ações, embora necessárias, impactaram negativamente os estudantes - em sua maioria em vulnerabilidade social - que perderam não só aprendizagem, mas também alimentação e proteção oferecidas pela escola, dado que as vulnerabilidades de todos os tipos acometem a “vida da maioria de nossas crianças, em razão das desigualdades sociais, das condições de moradia e do acometimento de violências domésticas” (Vieira; Falciano, 2020, p. 800).

A Prefeitura do Recife ampliou o acesso à internet durante a pandemia, mas a requalificação acelerada das escolas após o retorno presencial (2022) revelou falhas de planejamento. O caso da Escola Levino Ferreira ilustra esses desafios: a reforma iniciada seis meses após o retorno forçou a adoção do ensino híbrido, expondo fragilidades estruturais.

A falta de um plano que considerasse os direitos das crianças e as necessidades da comunidade escolar foi especialmente crítica na Educação Infantil, na qual as interações lúdicas e presenciais são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e emocional - aspecto que preocupava os educadores, conforme apontam pesquisadores.

Para quem trabalha com crianças pequenas, as relações supõem maior proximidade física entre crianças e adultos, bem como entre as

próprias crianças. Por outro lado, as medidas de prevenção da contaminação por coronavírus recomendam evitar proximidades, contatos, e isso é fonte de preocupação entre as professoras da educação infantil (Vieira; Falciano, 2020, p. 802).

À época, foram adotadas diversas estratégias para garantir a continuidade do ensino, como aulas síncronas online e transmissão diária de aulas pelo canal da TV Alepe, no Youtube. Mas essas medidas excluíram estudantes sem acesso à internet, aparelhos adequados ou ambiente propício para estudos. Famílias com múltiplas crianças enfrentaram dificuldades extras, evidenciando as desigualdades educacionais e digitais na cidade.

Diante das circunstâncias desafiadoras, as aulas assíncronas foram gravadas na plataforma *Google meet* e houve comunicações por meio do aplicativo *Whatsapp*, enquanto as aulas síncronas ocorriam em um horário específico para haver interação. Os horários foram planejados pela gestão escolar de modo que evitasse as sobreposições entre as turmas, considerando o fato de que algumas famílias na unidade escolar tinham até três filhos estudando simultaneamente.

Após o retorno às aulas presenciais, em julho de 2021, a escola recebeu a notícia de que seria contemplada com uma reforma, através do Projeto de Requalificação das Escolas da Rede Recife, com o objetivo de melhorar a infraestrutura do prédio.

Tentando amenizar os impactos que a reforma iria causar na estrutura física da escola e no calendário escolar, houve a decisão de implementação do ensino educacional híbrido. No entanto, durante o andamento da reforma, problemas como poeira, barulho e riscos à segurança inviabilizaram a permanência das crianças e professoras, sendo necessário retornar ao ensino remoto.

Essa situação expôs a falta da ação da Secretaria Municipal de Educação para alocar as crianças em outro espaço que permitisse a manutenção das aulas presenciais de forma segura, aprofundando ainda mais as desigualdades sociais.

O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A EXPERIÊNCIA DO ENSINO REMOTO NA ESCOLA MUNICIPAL COMPOSITOR LEVINO FERREIRA

Diante desse contexto, a pesquisa teve como foco ouvir as crianças. Nos meses de maio e junho de 2024, com um grupo de oito crianças de 5 anos (cinco meninas e três meninos), combinamos a “Caixa Surpresa” (caixa decorada com figuras táteis e visuais), as entrevistas e a elaboração de desenhos. Durante as sessões, as crianças foram convidadas a interagir com os objetos da caixa e compartilhar suas histórias. Essas interações foram gravadas em áudio e vídeo para permitir uma análise detalhada.

Antes de mergulharem no universo mágico da Caixa Surpresa, as crianças escolheram codinomes para preservar seu anonimato. Enfatizou-se que os codinomes, escolhidos livremente pelas crianças, seriam como capas mágicas que as protegeriam e garantiriam o anonimato de suas respostas. Tal postura deve-se ao fato de que “são nos momentos de brincadeiras que podemos conhecer as crianças e permitir envolver-nos pelo seu mundo, tal como escolheram representá-lo” (Ramos e Brostolin, 2022, p. 31).

Com a conclusão da dinâmica, os crachás ficaram prontos e a lista com os codinomes escolhidos pode ser vista a seguir:

Criança 01: “Flor” Um perfume cheiroso.

Criança 02: “Ventania”, O vento que sopra e leva para longe as coisa ruim.

Criança 03: “Relâmpago McQueen”, um herói corajoso e muito veloz.

Criança 04: “Abelha”, a doçura do mel.

Criança 05: “Raio”, um símbolo de muita energia e poder no céu.

Criança 06: “Lua”, a beleza da noite.

Criança 07: “Sol”, tem luz, calor e dá energia.

Criança 08: “Estrelinha” que brilha no céu.

A escolha dos codinomes aponta a importância do imaginário infantil, que é construído “a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital” como destaca Sarmento (2003, p. 63).

Memórias do tempo do ensino remoto (Caixa Surpresa)

Na primeira sessão, em 03 de maio de 2024, com quatro crianças, a professora-pesquisadora apresentou o tema da pesquisa: ouvir as percepções das crianças sobre as aulas remotas. No início, o foco foi dado pela curiosidade das crianças em descobrir quem era a pessoa na foto retirada da caixa. Elas

interagiram entre si, especulando: “Parece com...”, e em seguida outra respondia: “Não, tá diferente”. Só após identificarem corretamente o colega na imagem foi que a dinâmica seguiu em direção à interação objetivada.

Após as crianças descobrirem quem era que aparecia na foto, um “gatilho” foi despertado para uma “tempestade de ideias”, as crianças, então, começaram a compartilhar espontaneamente suas experiências com o ensino remoto. Tal momento demonstrou a importância de atividades junto aos seus pares, que “permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas” (Sarmiento, 2004. p. 14). Algumas relataram não ter computador em casa, enquanto outras mencionaram que só tinham um celular disponível para os estudos, e que apenas o seu irmão mais velho conseguia fazer as tarefas. Uma criança mencionou:

Às vezes, meu irmão mais “veio” estava assistindo tv e não me dava o tablet, e o celular do meu pai só podia pegar à noite porque ele trabalha, e quando chegava, o celular nem tinha mais internet e eu não podia fazer a tarefa toda vez.

Houve também quem afirmasse ter o celular, mas sem acesso à internet. Outra criança relatou que “era muito ruim, tia, nem tinha nosso lanche e nem tinha tarefinha na escola, quem me ensinava era minha irmã” (Lua).

Os relatos referentes à falta de acesso à internet e dificuldade com o manuseio dos aparelhos celulares foi uma realidade encontrada em todo o país. Em pesquisa realizada por Aline dos Santos et al. (2021, p. 10), viu-se que “além da dificuldade com a internet, também existem os problemas de adaptação com as tecnologias, tanto para os professores quanto para os pais e alunos.

A maioria das crianças do grupo comentou que “era muito ruim fazer as tarefas em casa com a mãe ou com qualquer outra pessoa, nesse período da reforma”, expressando a pressão e ansiedade que sofriam para terminarem logo a tarefa. Isso demonstra a falta de preparo pedagógico dos familiares, que muitas vezes não possuem a formação e nem paciência necessária para colaborar no processo de aprendizagem das crianças de maneira eficaz. Essa situação é decorrente de realidades de vida das famílias, que, no contexto em

que a escola está inserida, muitas vezes são marcadas por pouco acesso à educação.

Por exemplo, “Relâmpago McQueen” relatou que a ajuda da mãe durante as tarefas em casa era positiva, mas sua fala revelou a complexa relação entre eles. Segundo o relato da criança: “eu não podia errar que ela batia em mim, mas assim eu ficava prestando atenção para não apanhar e assim era bom porque eu aprendia”.

No seu relato, Flor afirma que: “Tinha muita saudade e não tinha quem me ensinasse só minha irmã, porque ninguém tinha paciência e eu em casa sempre levava pau, é muito diferente a tia da escola é boa e em casa é ruim.”. No que diz respeito à importância do suporte familiar para que as crianças conseguissem realizar as atividades e participar das aulas, uma pesquisa realizada em Palmas (TO) sobre a percepção dos professores da Educação Infantil durante o ensino remoto concluiu que

O contato com as famílias se constitui[u] a maior dificuldade apontada pelos professores. No período de suspensão das aulas presenciais o apoio dos pais e/ou responsáveis mostrou-se um dos fatores primordiais para a realização das atividades escolares remotas, inclusive nas propostas de atividades para a Educação Infantil (Silva e tal. 2022, p. 41).

A ausência de um suporte adequado durante a pandemia e a reforma da escola aprofundou as desigualdades sociais. Por outro lado, mostrou a importância da escola e do trabalho pedagógico nela desenvolvido por docentes, auxiliares e demais profissionais.

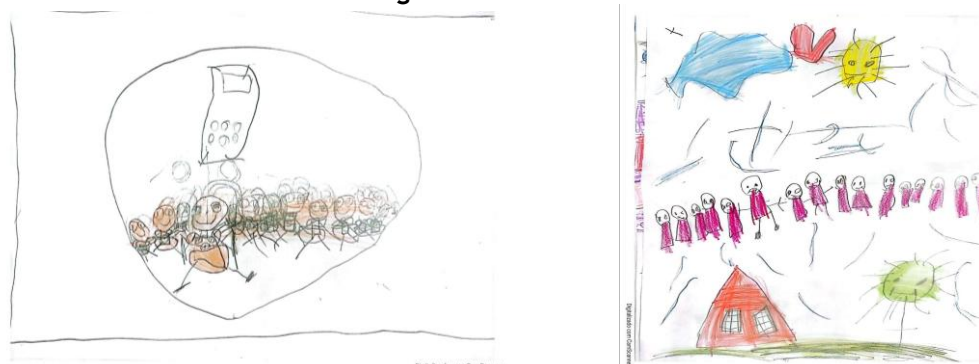
Percepções sobre o ensino remoto (desenhos)

Também realizou-se uma sessão de desenhos com as crianças divididas em dois grupos, tendo em vista que “o desenho envolve imaginação, espontaneidade e significados sociais que são refletidos no modo como a criança se expressa e se comunica, externando seu contexto de vida e conhecimentos por meio de seus registros artísticos” (Gonçalves e Costa, 2020, p. 141). A atividade revelou-se uma

ferramenta valiosa para acessar conteúdos não-verbais, registrando tanto as produções artísticas quanto as narrativas espontâneas que acompanhavam cada criação.

A análise dos desenhos ofereceu *insights* sobre os desafios, adaptações e descobertas vivenciados pelas crianças durante o ensino remoto, como veremos a seguir.

Figuras 1 e 2 - Estrelinha e Sol



Fonte: Acervo da autora (2024).

No desenho 01, uma menina segura um celular em suas mãos levantadas para o alto, enquanto ao seu redor, o mundo parece parado sem participação. Através da sua frase "eu acho que o mundo todo não tinha celular", a menina expressa sua profunda insatisfação com as aulas remotas, retratando a falta de aparelho celular, realidade também sofrida por seus amiguinhos da vizinhança.

No desenho da estudante "Sol", a figura (2) convida a mergulhar em um universo de emoções e reflexões. Enquanto desenhava, ela falava que "a escola era para estar aberta, porque é lugar de aprender."

Figuras 3 e 4 - Raio e Lua



Fonte: Acervo da autora (2024).

Inicialmente, o estudante “Raio” não sabia o que fazer e perguntou se poderia desenhar qualquer coisa boa do tempo que estava em casa. À medida em que ele falava, surgiram ideias que se refletiram em representação gráfica, desenhando sua mãe, um irmão e detalhou que sua mamãe estava grávida. Em seguida, relatou que ela estava sempre muito ocupada e que não tinha como ajudar, mas as aulas remotas fizeram com que ela pudesse ficar mais presente, o que foi positivo.

A análise do desenho da estudante “Lua” mostra uma composição simples com poucos elementos, em que, no centro, vemos uma figura solitária: a própria “Lua”, com uma expressão triste, refletindo, como relatou verbalmente, os dias sem brincadeiras e sem seus coleguinhas de classe.



Fonte: Acervo da autora (2024).

O desenho da estudante “Flor” também nos revelou as percepções e sentimentos durante o período de aulas remotas. No centro do desenho, encontramos a imagem da escola fechada, um símbolo poderoso que representa a interrupção da rotina escolar e a saudade dos espaços de aprendizado e interação social.

A estudante “Ventania”, que escolheu desenhar uma casa como cenário, com a menina na janela, observando a amiga do lado de fora, é carregada de simbolismo. Representa a separação física imposta pela reforma e pelas aulas remotas, ressaltando a solidão e a limitação das interações sociais durante esse período. O desenho também reflete a percepção da criança sobre a situação,

evidenciando a falta de atividades e a monotonia da rotina, resumidas na palavra "ruim", que foi utilizada para descrever o período.

Figuras 7 e 8 - Abelha e Relâmpago McQueen.



Fonte: Acervo da autora (2024).

A estudante “Abelha” expressou evidente preferência pela escola, em relação ao ambiente de casa, revelando que a escola representa um espaço mais estimulante e gratificante para ela, enquanto a casa é associada à sonolência que ela sente durante o dia.

Enquanto desenhava, McQueen confidenciou que permanecer em sua casa não lhe proporcionava alegria, pois a presença do pai, que costuma ingerir bebidas alcoólicas e discutir com a mãe, gera um ambiente hostil e inseguro, marcado por tensões e conflitos frequentes. Essa situação difícil leva “Relâmpago McQueen” a buscar refúgio na escola, onde a frase “toda professora fala direito” revela a importância que as educadoras têm na vida das crianças em vulnerabilidade social.

A partir dos desenhos elaborados, foi possível identificar como cada uma delas percebe, processa e compreende as situações de um modo específico e muito particular, que dialoga com as experiências no ambiente de interação primordial, a família. Sendo assim, além dos impactos no desenvolvimento cognitivo das crianças, devido ao ensino remoto e a ausência de interações presenciais, também é notável como essa modalidade trouxe impactos negativos.

Diferenciação entre as aulas remotas e presenciais (entrevistas)

Na etapa da entrevista, por meio de conversas individuais e em grupo, o objetivo era compreender suas percepções sobre a escola, seus sentimentos em relação aos colegas e professores, suas rotinas e experiências nesse ambiente tão significativo para o desenvolvimento delas.

As entrevistas foram divididas em quatro encontros distintos. O primeiro, de caráter coletivo e os três encontros subsequentes foram realizados individualmente, com duração de 10 minutos para cada criança. As perguntas do roteiro das entrevistas semiestruturadas foram formuladas em linguagem simples e objetiva, explorando aspectos emocionais e experiências pessoais das crianças. Por exemplo:

Você sentiu falta da escola quando a aula estava em casa?”
 “O que mais você sentiu falta?” “
 Você acha que as aulas em casa foram difíceis?”
 Agora que as aulas voltaram para a escola, você está feliz?
 O que te deixou triste nas aulas em casa ?”

Quadro 1 - Percepções das crianças sobre o ensino remoto.

Crianças	Percepção do ensino remoto
Estrelinha	“Não gosto das aulas remotas, porque a tarefa pelo telefone é chato e parecia que a gente tava na escola e não é do mesmo jeito, né?!”
Sol	“Não sei se aprendi, prefiro com minha professora, porque não é legal com minha voinha ensinando”.
Lua	“Não gostava das aulas remotas, porque a professora ensinava melhor e preferia assistir aula com a professora perto”.
Raio	“Preferia na escola, porque é um lugar que aprendo mais rápido, a professora ensina e é mais bom que com as mães e os papais, a minha mãe me ensinava”.
Abelha	“Preferia as aulas remotas, porque aprende melhor, faz bem logo as tarefas mas gosta também da tia Lily.”
Flor	“Gostava dessas aulas, porque achava muito legal usar o celular, mas também achava difícil, porque a minha mãe faz unha e ficava sozinha para fazer a tarefa no celular.”
Ventania	“Preferia com a mãe, porque aprende mais , “porque só assim não faço outra tarefa e tento fazer certinho e logo para acertar tudo e não apanhar mais”.
Relâmpago McQueen	Durante as aulas remotas, não havia lanche e usava o celular da mãe para assistir às aulas.

Fonte: Autoria própria (2024).

A partir das falas das crianças, foi possível identificar que as percepções de cada uma variam, mas a maioria preferia as aulas presenciais. Aqui, nota-se que o papel da escola está para além de alfabetizar, mas também contribui para que as crianças possam ter acesso a outros direitos, tais como, alimentação, lazer e condições de higiene. Além disso, destaca-se a importância das professoras na realização das tarefas escolares e sem a

presença de agressões físicas. Ademais, a escola também é um espaço no qual é possível brincar, interagir e dar voz e espaço à imaginação, fatores cruciais para o desenvolvimento dos sujeitos da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão explorou a percepção das crianças sobre o ensino remoto. Além de demonstrar a importância de ouvir as crianças, que são as mais afetadas pelas mudanças e reformas educacionais, também apresentou as críticas e dificuldades do ensino remoto na realidade das crianças. Nos relatos e desenhos, apontaram problemas que existem em suas casas (de condições materiais e de relacionamento). E, por outro lado, mostrou a importância da escola como espaço de interação de aprendizagem. Nesse sentido, reafirma-se a centralidade do direito à educação, da escola pública e da profissão docente.

As técnicas usadas para ouvir as crianças demonstraram para as pesquisadoras a relevância de momentos como aqueles, em que as crianças puderam partilhar representações, desejos e emoções. Essa escuta mais sensível às crianças reforça a manutenção de práticas pedagógicas que criem um ambiente acolhedor e lúdico e partam do princípio das crianças como sujeitos de direitos, como afirma a Sociologia da Infância.

Por fim, os resultados encontrados ressaltam a necessidade de os tomadores de decisão considerarem as perspectivas das crianças nos assuntos que as impactam diretamente, a partir de ferramentas e espaços em que elas possam explicar suas emoções, sentimentos, desejos e percepções. No campo científico, espera-se que mais pesquisas como essa sejam realizadas, levando em consideração as crianças enquanto sujeitos de direito e com agência social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Karla W. C.; RODRIGUES, Cibele M. L. (2020). O MIEIB e a política curricular da educação infantil. *Revista Educação em Questão*, v. 58, n. 56. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/19670>. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n56ID19670>. Acesso em: 15 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 jun. 2024.

CORSARO, William. A. *Sociologia da Infância*. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

DE PONTES, Jhaina Aryce et al. Resignificando os conceitos de criança e infância. *Revista Amazonida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas*, v. 2, n. 1, p. 113-129, 2017. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/download/4116/3591/11772&ved=2ahUKEwjzpeDoivGTaxV2H7kGHYVWluEQFnoECBYQAQ&usg=AOvVaw2uVPRml3s5YH63vKJPt9jY>. Acesso em: 13 abr. 2026.

FERNANDES, Natália; MARCHI, Rita de Cássia. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, p. e250024, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hr7QghNYKx3sY9QV6M7wktf/abstract/?lang=pt>. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250024>. Acesso em: 15 abr. 2026.

GONÇALVES, Márcia; FCOSTA, Maria. O desenho infantil como instrumento de linguagem para compreensão dos aspectos histórico-culturais dos alunos. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 12, n. 26, p. 140-156, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/935>. Acesso em: 14 abr. 2026.

MEIRELLES, Renata. *Territórios do brincar: Diálogos com escolas*. São Paulo; KPMO Cultura e arte, 2011.

MIEIB. *Mapeamento Nacional das Ações das Secretarias e Conselhos de Educação no Período da Pandemia de COVID-19: Análise técnica das respostas das Secretarias de Educação*. [Planilha Eletrônica]. Brasília: Mieib, 2020. Disponível em <https://mieib.org.com> Acesso em: 03 out. 2024.

PEREIRA, Aline; QUEIROZ, Ravyla Graziela Lemos; ARAÚJO, Sandy Alves Flor. Ensino remoto emergencial na Educação Infantil: dificuldades e possibilidades. *Ensino em Perspectivas*, v. 2, n. 4, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6680>

[/5685](#). Acesso em: 13 abr. 2026.

RAMOS, Tuany Inoue P.; BROSTOLIN, Marta Regina. *As culturas infantis: construções por meio do brincar*. In: CARVALHO, Janaína Nogueira Maia et al. *A sociologia da infância: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância(s)*, 2022.

SARMENTO, M. J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2a modernidade*. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, Ana. Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/79714/1/As%20culturas%20da%20inf%C3%A2ncia%20nas%20encruzilhadas.PDF>. Acesso em: abr. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. Educ. Soc., 2005 26(91), p. 361-378, maio 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Imaginário e culturas da infância*. *Cadernos De Educação*, (21). Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1467/19438>. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.vi21.1467>. Acesso em: 13 abr. 2026.

SILVA, Anadir Ferreira da; ABREU, Cirley Bandeira de; MELO, Luciléia dos Santos. *Ensino remoto emergencial: percepções de professores da educação infantil em Palmas (TO)*. *Revista Docência e Cibercultura*, v. 6, n. 5, p. 31-49, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/doc/article/view/66188/pdf>. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2022.66188>. Acesso em: 13 abr. 2026.

SIMÕES, Patrícia Maria; LIMA, Juceli; ALMEIDA, Karla Wanessa; SANTOS, Célia Maria. *O Mieib e o enfrentamento às políticas de Educação Infantil neoliberais e conservadoras do pós-golpe no Brasil*. *Revista Educación, Política y Sociedad*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 224-247, 2022. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://revistas.uam.es/rep/article/view/15690&ved=2ahUKEwiP89SljPGTAXC ArkGHVNIJx0QFnoECBcQAQ&usq=A0vVaw14vjW-aPtPK9DHRDEd9nO2>. DOI: <https://doi.org/10.15366/rep2022.7.2.010>. Acesso em: 10 abr. 2025.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; BARROCA, Karla Cabral. *Os estudos sociais da infância e a Educação Infantil: concepções de infância e desenvolvimento em questão*. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 9, n. 26, p. 49-71, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/3025>. DOI: <https://doi.org/10.26514/inter.v9i26.3025>. Acesso em: 10 abr. 2026.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; RESNICK, Riva; RODRIGUES, Cibele Maria Lima. *Infâncias e estudos culturais: um diálogo sobre identidades e culturas*. *Pro-*

Posições, Campinas, SP, v. 32, p. e20190068, 2021. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8668342>. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0068>. Acesso em: 15 abr. 2026.

VIEIRA, Livia Maria Fraga; FALCIANO, Bruno Tovar. Docência na educação infantil durante a pandemia: percepções de professoras e professores. *Retratos da Escola*, v. 14, n. 30, p. 788-805, 2020. Disponível em:
<<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1224/pdf>>.
DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1224>. Acesso em: 03 out. 2024.

Recebido em: 21/04/2025
Aprovado em: 30/03/2026
Publicado em: 27/04/2026