



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS – UFNT
CENTRO DE EDUCAÇÃO, HUMANIDADES E SAÚDE
DE TOCANTINÓPOLIS – CEHS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

STHÉFANNY LOURRANNY SILVA MAIA

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO: UM
OLHAR PARA OS EIXOS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS**

**TOCANTINÓPOLIS-TO
2023**

STHÉFANNY LOURRANNY SILVA MAIA

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO: UM
OLHAR PARA OS EIXOS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT, para obtenção de diploma de graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da professora Dra. Arinalda Silva Locatelli.

TOCANTINÓPOLIS- TO

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

M217a Maia, Sthéfanny Lourranny Silva.

Avaliação na Educação Infantil em tempos de ensino remoto: um olhar para os eixos Interações e Brincadeiras. / Sthéfanny LourrannySilva Maia. – Tocantinópolis, TO, 2023.

68 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Tocantinópolis - Curso de Pedagogia, 2023.

Orientadora : Arinalda Silva Locatelli

1. Educação Infantil. 2. Ensino remoto/híbrido. 3. Interação eBrincadeira. 4. Pandemia da COVID-19. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

STHÉFANNY LOURRANNY SILVA MAIA

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE ENSINO
REMOTO: UM OLHAR PARA OS EIXOS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS**

Monografia foi avaliada e apresentada à Universidade Federal Norte do Tocantins – UFNT, para obtenção de diploma de graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da professora Dra. Arinalda Silva Locatelli.

Data de Aprovação 19/ 05 /2023

BANCA EXAMINADORA:



Documento assinado digitalmente
ARINALDA SILVA LOCATELLI
Data: 01/06/2023 16:12:47-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª. Drª. Arinalda Silva Locatelli (UFNT) Orientadora

Profª Me. Maria do Socorro Soares Bezerra (UFNT) Examinadora

Tocantinópolis-TO

2023

DEDICATÓRIA

À **Deus**, por dar-me sabedoria e a capacidade de lutar pelos meus objetivos, concedendo-me saúde e paz, para que meus ideais se concretizem a cada dia. Iluminou o meu caminho durante esta trajetória. *O que é nascido de Deus vence o mundo; e esta é a vitória que vence o mundo: a nossa fé. (1 João 5:4)*

A minha família, meu irmão **Breno Silva Maia** em especial minha mãe Professora **Valdivan Gomes da Silva**, pelo amor, incentivo e apoio incondicional, que mesmo com todas as dificuldades que enfrentamos, sempre fez sacrifícios para que eu pudesse estudar e hoje eu posso lhe dar o orgulho de me formar em uma universidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades.

A Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT, Centro de Educação, Humanidades e Saúde de Tocantinópolis - CEHS, pela oportunidade de estar realizando o curso de Licenciatura em Pedagogia, bem como por todo seu corpo docente, Direção e Administração que me oportunizaram novos horizontes.

A minha orientadora Dr^a Arinalda Silva Locatelli, pelo suporte, pelas suas correções e incentivos. Aos demais professores que tive o prazer de conhecer, pelos ensinamentos ao longo do curso.

Às minhas amigas Eleticia Veloso, Luana Diniz e Alexandra pela amizade e apoio demonstrado ao longo de todo o período da graduação.

Ao meu namorado, Pedro Everton, por todo o amor, incentivo e apoio ao longo dessa caminhada.

A amiga que a universidade me proporcionou, Luiza Alves pelo apoio, compromisso e companheirismo.

Aos meus colegas Maria Karoline, Maria Tarlane, Poliene, Simone, Joise Larissa, e tantos outros que eu tive a oportunidade de conhecer e aprender durante essa minha jornada que foi a minha graduação.

Agradeço ao grupo do ônibus de Nazaré-TO pelas risadas, as danças, brincadeiras e conversas que marcaram nosso trajeto.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

O principal objetivo da Educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram.

Jean Piaget

RESUMO

Essa pesquisa tem como preocupação o ato de avaliar na Educação Básica, em especial na Educação Infantil, que é a primeira etapa da educação onde a criança inicia sua trajetória escolar. O objetivo central do trabalho foi analisar como os professores implementaram os eixos norteadores interações e brincadeiras, de forma remota ou híbrida durante a Pandemia de COVID-19. Diante desse contexto, surgiu um questionamento sobre a avaliação na Educação Infantil em tempo da Covid-19: Quais os efeitos da adoção do formato remoto ou híbrido para o acompanhamento docente dos eixos interações e brincadeiras, considerando o que dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil? Metodologicamente a presente monografia foi construída a partir de leituras bibliográficas e documental, seguida de um trabalho de análise de questionário. Entendendo a avaliação como diagnóstico que aponta os caminhos para a inclusão. A finalidade foi detectar dificuldades para dar suporte e não para excluir. Os resultados apontaram que o ensino na modalidade remota ou híbrida não atendeu ao que as diretrizes propõem. É preciso uma maior adequação e instrumentalização tecnológica do trabalho docente, para um ensino remoto ou híbrido que incorpore efetivamente os resultados esperados, mas é certo que os docentes, família, crianças e gestores, buscaram fazer o que era possível diante das condições existentes e estão muito mais preparados que antes da pandemia.

Palavras chaves: Educação Infantil. Ensino remoto/híbrido. Interação e Brincadeira. Pandemia da COVID-19.

ABSTRACT

This research is concerned with the act of evaluating in Basic Education, especially in Early Childhood Education, which is the first stage of education where the child begins his school trajectory. The main objective of the work was to analyze how teachers implemented the guiding axes interactions and games, remotely or in a hybrid way during the COVID-19 Pandemic. In this context, a question arose about evaluation in Early Childhood Education in the time of Covid-19: What are the effects of adopting the remote or hybrid format for teaching monitoring of the interactions and games axes, considering what the National Curriculum Guidelines for Education have Childish? Methodologically, this monograph was built from bibliographical and documentary readings, followed by a questionnaire analysis work. Understanding the evaluation as a diagnosis that points the way to inclusion. The purpose was to detect difficulties to support and not to exclude. The results showed that teaching in remote or hybrid mode did not meet what the guidelines propose. Greater adequacy and technological instrumentalization of teaching work is needed, for remote or hybrid teaching that effectively incorporates the expected results, but it is certain that teachers, family, children and managers, sought to do what was possible in the face of existing conditions and are much more prepared than before the pandemic.

Keywords: Child education. Remote/hybrid teaching. Interaction and Play. COVID-19 pandemic.

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** - Desafios enfrentados para o acompanhamento avaliativo dos eixos interações e brincadeiras realizadas de forma remota.....45
- Gráfico 2** - As atividades propostas para serem desenvolvidas com auxílio dos responsáveis pelas crianças.48
- Gráfico 3** - Dificuldades para acessar a plataforma e ministrar atividades que contemplassem os eixos interações e brincadeiras de forma online.....49
- Gráfico 4** - Experiência em ministrar atividades que contemplasse os eixos de interações e brincadeiras de forma online50
- Gráfico 5** - Suporte da Equipe Diretiva da sua Unidade Escolar para o desempenho das aulas online/remota52
- Gráfico 6** - Implementação de atividades lúdicas durante a pandemia, que possibilitasse o aprendizado das crianças53

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT	9
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÃO E ORIENTAÇÃO CURRICULAR	15
1.1 – A avaliação na educação infantil: alguns apontamentos sobre concepção e legislação.....	15
CAPÍTULO II - O INTERAGIR E O BRINCAR COMO EIXOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	25
2.1 – Os eixos interações e brincadeiras a partir da DCNEI e da BNCC.....	25
2.2 – O interagir e o brincar em tempos de ensino remoto: reflexões iniciais.....	28
CAPÍTULO III – O ACOMPANHAMENTO DOS EIXOS INTERAÇÃO E BRINCADEIRAS EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO	36
3.1 – Delineando nosso percurso metodológico	36
3.2 Estratégias e Instrumentos utilizados para avaliar os eixos Interações e Brincadeiras: o que dizem os docentes	38
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
APÊNDICE – QUESTIONÁRIO	66

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem como preocupação o ato de avaliar na educação básica, em especial na Educação Infantil, que é a primeira etapa da educação, onde a criança inicia sua trajetória escolar, possibilita ao professor entender o quadro de ensino-aprendizagem da criança, indicando o desenvolvimento do mesmo e auxiliando para um trabalho educacional qualificado.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar como os professores implementaram os eixos norteadores interações e brincadeiras, de forma remota ou híbrida durante a Pandemia de COVID-19, considerando o que dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os objetivos específicos foram: destacar dos marcos referenciais Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) as principais referências a respeito das dimensões “interações e brincadeiras”; Identificar as estratégias e instrumentos de avaliação utilizadas pelos docentes para acompanhar as atividades ligadas aos eixos interações e brincadeiras; Avaliar os pontos positivos e negativos do ensino remoto ou híbrido na educação infantil, para o alcance dos objetivos propostos em relação aos eixos interações e brincadeiras

A avaliação envolve observação sensível do aluno, pois entre os princípios da avaliação está a coleta de dados para o planejamento das propostas pedagógicas e sua relação com todos os elementos que proporcionam uma ação educativa. O olhar avaliativo é o modo que o professor tem na educação infantil de acompanhar constantemente o mundo da criança, tendo em vista que, observar e compreender o desenvolvimento infantil e suas etapas é fundamental para que o professor possa desenvolver o trabalho pedagógico.

A avaliação, no sistema educacional, é um dos principais mecanismos de mensuração para a qualidade de ensino, ou seja, configura-se no *feedback* dos objetivos almejados, bem como os pontos de atenção a partir das dificuldades dos

discentes. Dentre as mais variadas formas de se avaliar, encontra-se as avaliações diagnóstica (visa identificar o que o estudante já conhece, ou seja, fazer o diagnóstico), a formativa (visa acompanhar o desenvolvimento do estudante e o quanto ele aprendeu, feita continuamente e ajuda a detectar os pontos fracos do sistema de ensino) e a somativa (é a mensuração do rendimento dos estudantes, valendo-se de instrumentos avaliativos com o uso de uma análise padronizada), bem recorrentes no cotidiano escolar. Contudo, outra modalidade pouco utilizada é a modalidade da avaliação mediadora, proposta por Jussara Hoffmann (1996).

Tal modelo de avaliação consiste no diálogo do conhecimento entre aluno e professor, ao qual o professor é o mediador, não mais só o detentor de informações. Nesse processo avaliativo, o aluno tem liberdade para levar seus saberes e discutí-los com o docente, a fim de aprimorar a aprendizagem, por meio de uma reflexão anterior, sendo o professor, neste caso, um condutor que o auxiliará em uma espécie de lapidação do que já sabe e agregação de novas aprendizagens. Para Jussara Hoffmann:

A avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno, uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas de como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento. (HOFFMANN, 1996, p. 56).

Diante de um contexto de pandemia, surgiu um questionamento sobre a avaliação na Educação Infantil em tempo da Covid-19: Quais os efeitos da adoção do formato remoto ou híbrido para o acompanhamento docente dos eixos interações e brincadeiras, considerando o que dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil?

Neste sentido a presente monografia fez uma pesquisa sobre como se realizou a avaliação na Educação Infantil em tempos de ensino remoto, tendo como foco os eixos interações e brincadeiras. Para tanto, se utilizou como caminho metodológico, leituras bibliográficas e documental, seguida de um trabalho de análise de questionário, que foi aplicado a professoras da Educação Infantil de uma Creche do município de Santa Terezinha, do estado do Tocantins.

Este trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo trata de como se avalia na Educação Infantil, da concepção e orientação curricular. O segundo capítulo destaca o interagir e o brincar como eixos curriculares da Educação Infantil, tecendo algumas reflexões a respeito das prerrogativas em tempos de ensino remoto. E o terceiro capítulo enfatiza o acompanhamento dos eixos interação e brincadeiras em tempos de ensino remoto, fazendo uma análise qualitativa dos resultados encontrados na pesquisa junto a algumas professoras.

CAPÍTULO I – AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÃO E ORIENTAÇÃO CURRICULAR

Neste capítulo, o objetivo é destacar a concepção de avaliação na educação infantil a partir de alguns teóricos e dos marcos legais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2009) e Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017).

1.1 – A avaliação na educação infantil: alguns apontamentos sobre concepção e legislação

Jussara Hoffmann (1996, p.12) enfatizou que refletir sobre avaliação implica pensar na criança que se avalia, pois essa não é uma prática neutra ou descontextualizada como procura se caracterizar a avaliação no ensino regular, no qual os professores determinam sentenças sobre os alunos sem perceber o seu inalienável compromisso com os julgamentos proferidos. Essa é a postura avaliativa tradicional do ensino regular, que classifica os alunos ao final de períodos, em aprovados e reprovados, oposta a um significado de comprometimento do professor para a melhoria do seu aprendizado e do seu repensar pedagógico. Na maioria das Instituições de ensino o cotidiano da criança não é verdadeiramente levado em conta, pois muitas vezes a criança não aprende por falta de interesse, mas por conflitos familiares.

A instituição “impõe-lhe” o processo avaliativo, estabelecendo prazos, fazendo cumprir regimentos, preencher instrumentos, sem discutir com o professor o significado de tais determinações. Assim, ele “cumpre” a sua tarefa de avaliar, mesmo considerando-a ilógica ou absurda. Em muitas instituições, inclusive, não participa sequer da discussão ou elaboração dos instrumentos de registro que deverá preencher, passando a mero executor, alienado do processo (HOFFMANN, 1996, p.12-13).

Ao final dos semestres letivos, é comum assistir-se à ansiedade das pessoas que lidam com as crianças ao preencher as “fichas de avaliação”, porque apontam

aspectos estranhos ao seu trabalho e/ou trazem dados a serem analisados em cada criança que nem sequer correspondem à sua faixa etária. A avaliação acaba por resultar numa análise artificial do desenvolvimento infantil (HOFFMANN, 1996, p.13).

Um dos pressupostos básicos da prática avaliativa na infância, é justamente torná-la investigativa e não sentenciva, mediadora e não constatativa, porque é a dimensão da interação adulto/criança que justifica a avaliação em educação infantil e não a certeza, os julgamentos, as afirmações inquestionáveis sobre o que ela é ou não capaz de fazer (HOFFMANN, 1996, p.17).

Segundo Jussara Hoffmann (1996, p.15) é preciso, portanto, ressignificar a avaliação na educação infantil como acompanhamento e possibilidade ao desenvolvimento máximo possível de cada criança, assegurando algumas especificidades próprias dessa instância educativa, tais como o não atrelamento ao controle burocrático do sistema oficial de ensino em termos de avaliação, e a autonomia em relação à estrutura curricular. A prática avaliativa em educação infantil encerra muitos princípios que deveriam nortear a avaliação no ensino fundamental ao invés de seguir o seu modelo.

A aprendizagem dos alunos necessita ser avaliada de forma contínua, a partir de anotações particulares, portfólios e relatórios, por tratar-se do resultado de um processo de construção de conhecimentos, em uma verificação das possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagens que o professor oferece para seus alunos, com intuito de aperfeiçoar suas práticas, acompanhar os avanços e auxiliá-los em suas construções e criações.

Ressalta-se que a observação é o principal instrumento para avaliação desta etapa, é a partir dela que o professor conhece seus alunos e como eles recebem as propostas de atividades, criam possibilidades coletivas e observam os resultados individuais, ou seja, é preciso conhecer as dificuldades e habilidades, acompanhando o percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento, permanecendo atento a cada aluno, guiando em suas ações e reações, buscando entendimento sobre os diferentes jeitos de ser e de aprender.

“Ver a criança como ela é, tal como Piaget propunha aos pesquisadores, não se deve seguir um roteiro de perguntas prontas, mas tendo clareza do que se está a observar, ajustar os desafios às hipóteses e aos resultados que cada criança, gradativamente,

apresenta, acompanhando a lógica do seu pensamento. Avaliar é um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado (HOFFMANN, 2012, p. 46)

A avaliação envolve observação sensível do aluno, pois entre os princípios da avaliação está a coleta de dados para o planejamento das propostas pedagógicas e sua relação com todos os elementos que proporcionam uma ação educativa. O olhar avaliativo é o modo que o professor tem na educação infantil de explorar constantemente o mundo da criança, tendo em vista que, observar e compreender o desenvolvimento infantil e suas etapas é fundamental para que o professor possa desenvolver o trabalho pedagógico.

Jussara Hoffmann (1996, p.21) aponta as seguintes propostas para uma avaliação mediadora na educação infantil:

- (a) uma proposta pedagógica que vise levar em conta a diversidade de interesses e possibilidades de exploração do mundo pela criança, respeitando sua própria identidade sociocultural, e proporcionando-lhe um ambiente interativo, rico em materiais e situações a serem experienciadas;
- (b) um professor curioso e investigador do mundo da criança, agindo como mediador de suas conquistas, no sentido de apoiá-la, acompanhá-la e favorecer-lhe novos desafios;
- (c) um processo avaliativo permanente de observação, registro e reflexão acerca da ação e do pensamento das crianças, de suas diferenças culturais e de desenvolvimento, embaixador do repensar do educador sobre o seu fazer pedagógico.

Alan Angeluci et al. (2018) as mudanças em relação ao direito e práticas pedagógicas da educação infantil, foram implementadas com intuito de aperfeiçoar as práticas, onde o professor pudesse acompanhar os avanços para um ensino que auxiliasse as crianças de forma mediadora, avaliando o desenvolvimento de construções e criações, a partir das situações vivenciadas na infância, sendo organizadas na forma de observação e registro do professor, com articulação e planejamento do processo de ensino. Os autores destacam que:

A Constituição de 1988, em seu artigo 208 inciso IV, afirma a assistência gratuita às crianças e dependentes, desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas. Já na década de 90, reafirmaram-se os preceitos da Constituição de 1988, marcada pela política de educação infantil definida pelo MEC, a nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei nº. 9394/96 instituiu a educação infantil como primeiro nível da educação básica,

mas não a coloca como obrigatória, mas como direito das famílias e dever do Estado (ANGELUCI et al, 2018, p.74).

É importante também salientar que a LDBDEN (1996), estabelece em seu artigo 31 que a educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

- I** - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- II** - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- III** - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- IV** - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- V** - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Nessa perspectiva, a avaliação na educação infantil parte do pressuposto que deve ser continua visando o caráter formativo da criança. Por meio do acompanhamento e da observação sobre o desenvolvimento da criança será possível diagnosticar o desempenho nas atividades solicitadas pelo professor. Também possibilita um olhar minucioso sobre cada ação e atitude da criança, sobre suas vontades, personalidade e relações com os demais colegas. Possibilitando ao professor então pensar o que deve ser trabalhado nas próximas aulas.

É necessário apontar que as intervenções pedagógicas devem considerar as especificidades de cada criança, procurando valorizar e incentivá-las em suas diferentes habilidades, mostrando o quanto elas podem contribuir em sala de aula, podem ajudar e cooperar entre si (MORO, 2013, PLAZA e SANTOS, 2015).

Nessa perspectiva, é importante salientar ainda que, na educação infantil, não há ideia de promover ou classificar a criança. Mas sim, de ver o seu desenvolvimento e suas habilidades, a partir de registros diários. Sendo assim, é fundamental destacar também que as ações desempenhadas em sala de aula pelo professor devem partir constantemente do campo da reflexão sobre cada conduta dessa criança (CIASCA, 2009).

Diante desta perspectiva a avaliação na Educação Infantil, trata de “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em

vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, a melhoria do objeto avaliado” (HOFFMANN, 2012, p.13).

É fundamental uma avaliação que ajude os educadores a aprender sobre as crianças e identificar formas de apoiar a sua aprendizagem e desenvolvimento. Ajuda os educadores a se conscientizarem dos pontos fortes das crianças e das áreas de seu aprendizado e desenvolvimento nas quais elas podem precisar de mais apoio e carinho. Como um campo de estudo relativamente novo, professores e pesquisadores da primeira infância tiveram que considerar se os métodos de avaliação que têm sido usados no setor de educação obrigatória são relevantes ou apropriados para a avaliação de crianças antes do ingresso na escola. As abordagens contemporâneas de avaliação, estão baseadas por novas ideias teóricas sobre como as crianças aprendem e crescem, incluindo a importância da participação em contextos sociais e culturais na aprendizagem (COUTINHO, 2016).

O conhecimento da criança é construído em movimento de idas e vindas, por isto é fundamental que o educador assuma o papel de mediador deste conhecimento, direcionando sua ação educativa. Enquanto mediadores, criam intervenções pedagógicas no acompanhamento da ação e do pensamento individual infantil.

Em um olhar voltado à criança, Jussara Hoffmann (1996, p. 9) relata:

A questão da avaliação insere-se na discussão história acerca de uma concepção assistencialista ou educativa para o atendimento às crianças. A exigência de um processo formal de avaliação parece surgir, mais propriamente, como elemento de pressão das famílias, principalmente de classe média, por propostas verdadeiramente pedagógicas, para além do modelo assistencialista. A prática avaliativa, surge como um elemento de controle sobre a escola e sobre as professoras que se veem com a tarefa de formalizar e comprovar o trabalho realizado via avaliação das crianças

Percebe-se no comentário da autora acima, que a avaliação em seu contexto histórico, se voltava a uma avaliação metódica, em que havia uma obrigatoriedade de controle sistemático, que envolvia uma pressão psicológica das partes envolvidas.

Segundo Cipriano Luckesi (1994, p.69) a difusão de conteúdos para uma avaliação é uma tarefa primordial, porém, não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação

da sociedade.

Não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social para uma adequada avaliação. A questão dos métodos se subordina à dos conteúdos: se o objetivo é privilegiar a aquisição do saber, e de um saber vinculado às realidades sociais, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade (prática social) (LUCKESI, 1994, p.70).

Aprender, dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. Em consequência, admite-se o princípio da aprendizagem significativa que supõe, como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe e em uma avaliação que não esteja atrelada a um sistema tradicional burocrático. O professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes. Supera a sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora. Resulta com clareza que o trabalho escolar precisa ser avaliado, não como julgamento definitivo e dogmático do professor, mas como uma comprovação para o aluno de seu progresso em direção a noções mais sistematizadas (LUCKESI, 1994).

O processo de avaliação infantil não pode ser tratado como algo isolado e único ao espaço da sala de aula. Faz-se necessário que o trabalho educacional transcenda os muros da escola, enaltecendo o contexto social da criança, requerendo uma boa comunicação entre os participantes deste processo. (DOWBOR, 2011, p.4).

É preciso que a avaliação seja feita com perspectiva ampla, cada criança tem sua particularidade, agindo de forma diferente para cada situação que lhe é apresentada. Esta avaliação não depende somente do estado de querer da criança no momento, mas de um todo, o que inclui o ambiente, os materiais, as outras crianças e os adultos envolvidos, a atividade proposta, não estando ligada a um mero registro de condutas isoladas umas das outras, mas põe em jogo uma perspectiva mais ampla (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Essa contextualização dos autores acima e as bases dos marcos teóricos legais, demonstram a importância que a avaliação na educação infantil esteja

voltada a finalidade diagnóstica, ou seja, o professor necessita ter um *feedback* do seu ensino para auxiliar seus alunos na superação de suas dificuldades de aprendizagem e para o docente será a base para a reformulação de procedimentos didático-pedagógicos ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem. O professor deve comprometer em mudar sua metodologia, quando necessário, para contribuir com melhores situações de aprendizagem e de desenvolvimento de capacidades da criança, a partir do que pode ser visto nas análises de resultados da avaliação continuada de seus alunos.

A avaliação pressupõe sempre referências, critérios, objetivos e deve ser orientadora, ou seja, deve visar o aprimoramento da ação educativa, assim como o acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança deverá ter como referência objetivos estabelecidos no projeto pedagógico da instituição e do professor. Isto exige que o profissional da educação infantil desenvolva habilidades de observação e de registro do desenvolvimento da criança e que reflita permanentemente sobre sua prática, aperfeiçoando-a no sentido do alcance dos objetivos.

A mais importante e decisiva contribuição da LDBEN para com a educação infantil é a de situá-la na educação básica (art. 29). Ao afirmar que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, a nova lei não está apenas dando-lhe uma posição cronológica na pirâmide da educação, mas, principalmente, expressando um conceito novo sobre a educação das crianças. Abrangendo muito mais o aspecto formativo da avaliação, visando o diagnóstico e o acompanhamento da criança em todos os seus aspectos, sem o objetivo de quantificar isso em exames e testes para fins de avanço na escolarização.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituída pela Resolução nº 05 de 2009, é um documento que afirma a indissociabilidade do cuidado e da educação no atendimento a crianças pequenas, concebe o currículo da Educação Infantil, explicitando os objetivos dessa etapa e definindo de forma clara, a identidade da Educação Infantil. Estabelecendo que as propostas pedagógicas das instituições devem levar em conta os *princípios éticos, políticos e estéticos*. As unidades de Educação Infantil devem oferecer às crianças, que são o centro do processo educativo, oportunidades para que elas tenham experiências com múltiplas possibilidades de expressão, com as interações e as brincadeiras como eixos para o trabalho pedagógico. Aponta, portanto as bases que

devem ser observadas no trabalho com essa etapa: a construção da identidade do atendimento, sua função sociopolítica e pedagógica, a definição do currículo e o processo de avaliação. Assinalam duas áreas em que a avaliação precisa atuar: (a) o trabalho pedagógico e (b) o desenvolvimento das crianças. Elas não contrariam a LDBEN, pelo contrário, a repetem e demarcam que a avaliação não visa à seleção, promoção, retenção ou classificação das crianças.

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; V - a não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2009).

As DCNEIs (2009) orientam que instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças por meio de relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc. Nessa perspectiva:

A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; A não retenção das crianças na Educação Infantil.(BRASIL, 2010 p.29)

Atualmente, outro documento que norteia o trabalho pedagógico na Educação Infantil e por conseguinte, as práticas avaliativas é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Aprovada em 2017, apresenta para a etapa da Educação Infantil seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: “Conviver, Brincar, Participar,

Explorar, Expressar e Conhecer-se”. E, estrutura cinco campos de experiências para a organização curricular: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Traços, sons, cores e imagens”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2017).

Segundo Sabrina Andrade (2021) as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, para melhorar o desempenho escolar de acordo com a BNCC pode ser feita com os alunos da seguinte forma: 1) Atividades *online*: por meio do uso de tecnologias, ou mesmo convergindo ao ensino híbrido, presencial e *online*; 2) Observações em sala de aula: identificando as dificuldades e potencialidades, onde o educador pode levar ideias e intervenções para reuniões com outros professores e encontros de formação, além de incentivar a reflexão dos docentes sobre a prática de cada um, envolvendo a organização do espaço e o fornecimento de materiais que possibilitem novas aprendizagens; 3) Acompanhamento periódico: possibilitando aos docentes realizar observações e registros ao longo de todo o ano para que, depois, tudo isso possa ser reunido em um portfólio, o que ajuda a nortear a prática de sala de aula e possibilitando um replanejamento das atividades, sempre que necessário; 4) Encontros e discussão de estudo: estudando e promovendo discussões com a equipe pedagógica sobre as diretrizes da BNCC.

Diante de todo o exposto acima, podemos perceber que os três marcos legais citados regulamentaram importantes preceitos para se alcançar uma educação infantil que realmente considere a criança como o centro do processo. Neste sentido podemos dizer que a LDBEN (1996) incorporou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como objetivo educar e cuidar, reelaborando fundamentos em relação a criança, a educação e aos serviços prestados.

A DCNEI (2009), trouxe um significativo avanço na direção de colocar a criança em foco, reforçando a importância desta ter acesso ao conhecimento cultural e científico, assim como o contato com a natureza, preservando o modo que a criança se situa no mundo, focalizando as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do currículo, além de considerar os princípios éticos, políticos e estéticos que devem nortear as propostas pedagógicas nas escolas infantis.

Por fim, a BNCC (2017) reforçou a concepção de criança como protagonista em todos os contextos de que faz parte: ela não apenas absorve, mas cria e

modifica a cultura e a sociedade. Oferece referências para a construção de um currículo baseado em direitos de desenvolvimento e aprendizagem bem definidos, organizando as diversas áreas de conhecimento e as diferentes linguagens, por meio dos Campos de Experiência. Parte-se do pressuposto de que a criança aprende por meio das experiências vividas no contexto escolar.

Estes marcos legais implementam ações que, designam a criança como um ser social, que tem capacidades afetiva, emocional e cognitiva. A avaliação, portanto, considera seu desenvolvimento de forma apropriada, onde o processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma gradual, contínua, cumulativa e integrativa. A avaliação envolve ações, sentimentos, erros, acertos e novas descobertas, tendo como objetivo ajudar a criança a acompanhar suas conquistas, dificuldades e possibilidades.

CAPÍTULO II - O INTERAGIR E O BRINCAR COMO EIXOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo tem por objetivo apresentar a importância do interagir e do brincar como eixos curriculares da educação infantil. Além de tecer algumas reflexões a respeito destas prerrogativas em tempos de ensino remoto.

2.1 – Os eixos interações e brincadeiras a partir da DCNEI e da BNCC

Segundo Josélia Neves et al. (2017) o primeiro contato das crianças com a escola é momento de pleno processo do desenvolvimento físico, motor, cognitivo, afetivo e de mundo, possibilitando às crianças a construção de conhecimentos através da fantasia e brincadeiras, desenvolvendo habilidades e superando suas dificuldades.

É preciso considerar a concepção de desenvolvimento humano em sua inteireza: afetividade, ato motor (movimento), conhecimento (ou inteligência) e construção da pessoa (ou construção do eu), tendo o corpo como portador de linguagem comunicativa e expressiva, definida no contexto de uma dada cultura e sociedade. O papel das interações se torna de suma relevância para entender e mediar os processos, é preciso tempo e conhecimento para tomadas de decisão (SANTIAGO e MOURA, 2021).

Para Paulo Freire (2003), o ambiente pedagógico precisa ser constantemente avaliado, inserindo também questões sobre as dificuldades de aprendizagens, buscando informações sobre o desenvolvimento educacional e cultural dos alunos, não considerando esta problemática como algo de fracasso escolar, mas como problemas a serem enfrentados e trabalhados proporcionando a criança o desenvolvimento de sua autonomia e superação de desafios.

É imprescindível afirmar que só será possível mediar às dificuldades de aprendizagem, quando se fizer da aprendizagem um processo significativo, no qual o conhecimento a ser aprendido faça algum sentido para a criança não somente na sua existência educacional como também na sua vida cotidiana. As interações e brincadeiras são instrumentos metodológicos que estimulam não apenas o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, moral, linguístico e físico-motor, mas propiciam aprendizagens curriculares (SILVA, 2012).

As interações e brincadeiras conduzem a criança a uma formação crítica, contribuindo das mais diversas formas para o debate acerca dos desafios colocados

para a educação nos nossos tempos, este conhecimento possibilita adquirir espírito crítico e competências analíticas, formando valores, atitudes e comportamentos, tais como respeito, tolerância e solidariedade à diversidade (PINTO e TAVARES, 2010).

Ao brincar a criança forma sua identidade pessoal, e adquire conhecimentos através dos sentimentos bons e ruins que serão aprendidos e trabalhados para sua vida adulta, este ato faz com que as crianças repitam através de imitações, aquilo que já conhecem. Ativando sua memória, transformam os seus conhecimentos por meio da criação de uma situação imaginária nova. Na brincadeira, a criança amadurece algumas competências para a vida coletiva, através da interação e da utilização e experimento das regras e papéis sociais (SOUZA, 2015).

Nesse sentido, a DCNEI (2009) aponta como necessária a discussão de formas de como “[...] orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009, p. 1).

Conforme a DCNEI (2009) é por meio da brincadeira e das interações que a criança explora os objetos e o espaço, produz e compartilha sentidos, cria narrativas, produz culturas, construindo sua identidade e as diversas aprendizagens sobre si, o outro e o mundo, que são importantes nos primeiros anos de vida. A ação pedagógica na educação infantil precisa promover uma experiência de infância que esteja comprometida com a aprendizagem gerada pela ludicidade.

Ao brincar e interagir, as crianças constituem sua subjetividade, desenvolvem argumentos narrativos, tomam iniciativa, representam papéis, solucionam problemas, vivem impasses. É a vida, em sua complexidade, que se apresenta. A criança aprende de maneira lúdica e atribui sentido ao mundo que é assimilado e interpretado de maneira significativa e prazerosa. São metodologias de aprendizagem que auxiliam no ensino dos conteúdos escolares, pois a criança aprende sem medo de errar se socializando através da convivência com o outro. Elas desenvolvem a socialização, a comunicação e a expressão da criança por isso integram a mesma ao mundo do conhecimento, mas para que a aprendizagem seja significativa precisa ser planejada e mediada pelo professor de maneira consciente e didática (BARBOSA e BOITO, 2018).

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas a BNCC (2017), traz seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil são:

a) Conviver: com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas ;
b) Brincar: cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais; **c) Participar:** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando; **d) Explorar:** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia; **e) Expressar:** como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens; **f) Conhecer-se:** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.(BRASIL, 2017, p.37-38 – grifo nosso).

Conforme observa-se na BNCC (2017) as brincadeiras são um dos direitos de aprendizagem, e juntamente com as interações é um dos eixos estruturantes do currículo, caracterizando o cotidiano da Educação Infantil. Tais eixos, em nossa opinião, também estão presentes nos outros direitos de aprendizagem, pois interagir e brincar também é conviver, participar, conhecer-se, expressar e explorar.

Possibilitando assim, a criança ampliar e diversificar seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. Portanto, todos os direitos de aprendizagem da criança se relacionam com os eixos interações e brincadeiras.

Interações e Brincadeiras proporcionam 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, p. 37).

Interações e brincadeiras proporcionam um aprendizado significativo, pois despertam a criatividade e favorecem a autoaprendizagem através da exploração e da investigação, desta forma, contribuem na construção do conhecimento. (BRASIL, 2017).

É preciso promover uma melhor qualidade de vida às crianças, por meio de uma educação adequada, pautada em princípios e valores, de fraternidade, igualdade e respeito ao próximo, além de desenvolver ações no âmbito familiar, contribuindo para um crescimento saudável que, por consequência, se estende à comunidade.

Destaca-se que os eixos interações e brincadeiras a partir da DCNEI e da BNCC na educação infantil são essenciais para o avanço integral da criança, possibilitando momentos prazerosos que satisfaçam suas necessidades básicas e permitindo, com jogos e brincadeiras, a elaboração de atividades que resultem no aprendizado da criança, descobrindo suas habilidades e desenvolvendo seu cognitivo, respeitando o tempo, a sua vez, a vez do colega, aprendendo a perder e a dividir, contribuindo para que a criança revele sua capacidade de ser um ser criativo e crítico. Dentro deste contexto o trabalho do professor é importante para que todo o processo se desenvolva de maneira mais lúdica, prazerosa e segura, em que se alcance o desenvolvimento pessoal, social e cultural da criança.

2.2 – O interagir e o brincar em tempos de ensino remoto: reflexões iniciais

A BNCC reafirma a concepção de criança trazida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil. A criança nas interações, relações e

práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Sendo eixos de sustentação de toda a prática pedagógica as interações com pessoas (seus pares e com os adultos) e objetos em diferentes contextos e situações, que favorecem a ampliação do repertório cultural das crianças, potencializando as aprendizagens e o desenvolvimento e é brincando que as crianças representam o mundo e simulam as relações existentes imitando, repetindo, transformando e ampliando suas experiências (FERRAZ, 2020).

Os autores Maria Solange Sousa et al (2009) enfatizaram que a educação infantil é uma conquista da sociedade brasileira, construída na articulação entre os avanços trazidos pelas pesquisas sobre as crianças e com os coletivos infantis, a elaboração, aprovação e implementação de políticas públicas voltadas para a educação da primeira infância e da luta permanente dos movimentos sociais pela defesa dos direitos das crianças e que o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve ser mais um instrumento para afirmar o direito das crianças a uma Educação Infantil que respeite e valorize seu tempo de aprendizagem, que favoreça as interações e brincadeiras entre as mesmas, que as compreenda como sujeitos de direito, atores sociais e produtoras de culturas infantis.

Segundo o artigo “A educação infantil na base curricular nacional” de Terezinha Saraiva (2022, p.1), considerar a criança como sujeito é:

Vislumbrar sua natureza e singularidade e que deve ser compreendida como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. As crianças tenham voz própria, vontades, opiniões, as quais precisam ser ouvidas e respeitadas nas suas especificidades.

Com ênfase ao direito fundamental que toda criança tem que é de brincar e explorar o mundo, concebendo a criança como sujeito histórico, ativo e promotor de cultura. Cabendo à instituição de Educação Infantil considerar que as interações e brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento integral da criança, proporcionando que as mesmas possam expressar diferentes sentimentos, compreendendo, gradativamente, a existência do outro. Os esquemas que a criança utiliza para organizar as brincadeiras, os jogos, os brinquedos, são os mesmos que

ela utiliza para lidar com o conhecimento. Os docentes devem compreender a complexidade de tudo que ocorre no entorno, e aproveitar as experiências para integrar o conhecimento, tornando as vivências enriquecedoras, acolhedoras e significativas às crianças (SOUZA et al. 2009).

Dando sequência, o mesmo autor, menciona que durante a pandemia, foi necessário a compreensão crítica da realidade, para constituir uma expressão da dimensão política da educação e do trabalho docente, sobretudo valorizando os conhecimentos adquiridos nas mais diversas situações de vida (sob o aspecto histórico que a pandemia impôs ao ensino/aprendizagem, político, cultural e social), rompendo o distanciamento entre os conhecimentos escolares e os saberes vivenciais (SOUZA et al., 2009).

Todas as movimentações das famílias impactam, de forma considerável, nas relações e experiências das crianças no cotidiano das instituições. Nesse contexto, é importante que o educador, bem como, toda a equipe pedagógica, estejam preparados para acolher as necessidades das crianças e de sua família, promovendo a escuta sensível, a afetividade e o cuidado com o outro (SOUZA et al., 2009).

Segundo Sandra Oliveira e Renata Silva (2007, p.67) poucas pessoas sabem da importância do lúdico no desenvolvimento das crianças e que é por meio dele que elas adquirem experiências e desenvolvem sua visão sobre o mundo que as cerca, sendo um importante mediador no desenvolvimento do ser humano, que possibilita torná-lo mais político, transformador e libertador.

Segundo Ivanise Meyer (2008, p.44).

Quando a criança brinca, ela é espontânea, livre e na Educação Infantil encontramos um papel social que é “valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos

Nesse sentido de uma educação voltada a vivência social, a educação infantil de forma remota, exigiu que os educadores, estabelecessem novas metodologias de aplicação de uma educação lúdica, desafiando-os a implementar, à distância, os eixos curriculares interagir e brincar.

Coube ao professor, como um dos atores no processo de ensino-aprendizagem, a responsabilidade de desenvolver ações lúdicas que promovam uma educação moderna, inserindo as novidades tecnológicas digitais nas atividades escolares, como brincadeiras e jogos (BUZATO, 2007).

Com a pandemia, o professor precisou oferecer atividades que pudessem ser mediadas à distância, que necessitavam contar com a ajuda de pais e responsáveis para contribuir na realização. Para esse fim, a ludicidade através dos jogos e brincadeiras que já é presente na sala de aula, se fez indispensável para as aulas remotas (DIEESE, 2020).

Devido ao alto poder de contágio que a COVID-19 tem, o Ministério da Saúde adotou várias medidas de proteção seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde – OMS. Uma das mais importantes medidas adotadas foi o distanciamento social para evitar aglomerações e evidentemente a escola é um local que inevitavelmente gera aglomeração de dezenas de pessoas em um mesmo espaço. Com essa medida as escolas tiveram que adiar as aulas presenciais com o intuito de proteger a saúde dos alunos, professores e todos os profissionais que colaboram com as instituições de ensino. Então a escola teve que se adequar a esse novo mundo (DIEESE, 2020).

O mesmo documento diz que, para que as aulas não cessassem, as escolas adotaram durante a pandemia os meios tecnológicos para desenvolver as atividades educacionais, realizando aulas não presenciais. Inúmeras metodologias foram utilizadas neste período, tais como aulas por vídeo chamadas, vídeos gravados e disponibilizados por redes sociais e aplicativos, atividades impressas entregues aos responsáveis dos educandos, entre outras (DIEESE, 2020).

Com uma realidade nova, fora das paredes da sala de aula e com a distância física entre educandos e educadores, o desafio de mediar as atividades que são fundamentais ficou mais difícil. Os alunos estavam em suas casas, seus ciclos familiares, com uma rotina totalmente diferente da escola e com um ambiente que muitas vezes não atendiam as demandas da educação infantil (ARAÚJO, 2020, p.9).

É preciso partir da realidade em que elas vivem, para poder acrescentar novas aprendizagens. Neste sentido o ensino não pode parecer algo obscuro, longe

da realidade que eles vivem e compartilham diariamente com seus familiares, realidade esta que a pandemia deixou ainda mais evidente com todas as suas dificuldades, sendo as interações de todos os participantes deste processo através do lúdico, uma ferramenta importante, que mesmo de forma remota, aponte para os objetivos das diretrizes curriculares da educação infantil. Porém nem sempre fácil dentro da realidade e das desigualdades sociais do Brasil (ARAÚJO, 2020, p.5).

Os docentes foram desafiados a encontrar soluções e a superar dificuldades relacionadas ao atendimento à distância. Durante a pandemia os profissionais de educação infantil enfrentavam obstáculos em relação aos meios digitais, a formação para uso de tecnologias e mídias, um desacordo em compatibilizar o trabalho doméstico com o remoto. Porém apesar dos conflitos, ao mesmo tempo em que novas demandas de trabalho surgiram na busca pela manutenção do calendário escolar, os profissionais da educação infantil tiveram que se adequar a diferentes procedimentos para o cumprimento da sua carga horária, bem como viveram diferentes efeitos sobre as relações de trabalho. Foram instituídas algumas orientações para o ensino remoto, passando a atividade docente a ser exercida no âmbito domiciliar com seus pontos positivos e negativos (VIEIRA e FALCIANO, 2020, p.796).

Os professores em muitas Instituições passaram a trabalhar remotamente, com a mediação das tecnologias digitais, que requerem equipamentos, infraestrutura e conectividade. Nem sempre os equipamentos e conectividade estavam disponíveis. Muitos docentes não possuíam experiência anterior com ensino remoto e uma parcela destes não receberam nenhum tipo de formação. Muitos, buscaram tutorias *online* com informações sobre ferramentas virtuais. Em algumas unidades escolares houve ainda a suspensão total das atividades escolares, sem diretrizes para o ensino remoto.

Segundo Dalila Oliveira (2020, p.704) dados destacados por uma pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), mostraram que antes mesmo da pandemia, as tecnologias digitais já se encontravam cada vez mais demandadas no cotidiano dos professores da Educação Básica. Com a suspensão das aulas presenciais em decorrência do isolamento social resultante das medidas de prevenção à COVID-19, o domínio

dessas tecnologias tornou-se necessidade básica. O isolamento social impôs novas rotinas de trabalho aos docentes. A oferta de ensino remota, utilizando de meios tecnológicos pouco usuais no trabalho presencial, tem sido uma novidade e um grande desafio para a maioria dos(as) professores(as). O quadro pesquisado evidenciou o caráter de novidade trazido pela realização de aulas à distância. Adicionalmente, revelou-se a ausência de formação específica para grande parte dos(as) professores(as).

Segundo a mesma autora citada acima, a proporção de professores(as) das Redes Municipais de Ensino (53,6%) não recebeu nenhum tipo de formação para uso de tecnologias digitais é mais que o dobro dos(as) professores(as) das Redes Estaduais de Ensino (24,6%). A discussão sobre a oferta de ensino remoto envolve dois elementos muito importantes e que estão relacionados: saber se os docentes dispõem de recursos tecnológicos (meios de trabalho), tais como: computador, tablet, celular, internet; e qual o preparo desses profissionais para desenvolverem suas atividades de trabalho remotamente. Destaca-se que o trabalho docente remoto exige também que na outra ponta as condições de sua realização estejam asseguradas. Nesse sentido, não basta que somente os(as) professores(as) possuam os meios necessários para sua realização, mas é indispensável que os estudantes também e conforme a pesquisa realizada na visão dos profissionais, 1 a cada 3 estudantes não possui acesso aos recursos para acompanhamento das aulas e realização das atividades, o que constitui um entrave para a realização do ensino remoto. (OLIVEIRA,2020, p.705)

As redes públicas de ensino adotaram estratégias diversas, incluindo desde aulas remotas a suspensão das atividades letivas, passando por outras formas de interação com os estudantes. Os docentes foram convocados, na maioria dos casos, a realizarem seu trabalho de outra maneira, em outros contextos, inclusive virtual, adaptando suas atividades, desenvolvendo habilidades para lidar com novas ferramentas e metodologias para responder a essa situação inteiramente inusitada. Essas adaptações exigiram esforços que não podem ser desprezados. A maioria desses profissionais não recebeu qualquer formação para o desenvolvimento dessas atividades. Essa experiência pode significar um importante crescimento e amadurecimento profissional, mas ela também foi geradora de tensões e angústias para os docentes e que os problemas já conhecidos que envolvem a oferta de

educação básica pública no país foram evidenciados neste contexto de pandemia. A precariedade de muitas escolas, a ausência de profissionais em número suficiente, a falta de suporte das redes de ensino, os problemas relacionados às condições sociais e econômicas das famílias são fatores que dificultaram a busca de alternativas para enfrentar a pandemia e o retorno às atividades presenciais (OLIVEIRA, 2020, p.714).

Pesquisas e reportagens revelaram que um dos motivos citados para a frustração entre docentes com o trabalho remoto foi a precariedade das interações e o isolamento social, além do fato de muitos estudantes não terem acesso à internet e aos demais recursos necessários para conectar e o acúmulo e maior carga de trabalho dos docentes, que tiveram que ter uma jornada dupla, com aumento da carga de trabalho, já que em casa tinha além das necessidades de ensino, cuidar da família. A pandemia trouxe à tona ainda mais as vulnerabilidades de todo tipo na vida da maioria das crianças, em razão das desigualdades sociais, das condições de moradia e do acometimento de violências domésticas. Todas estas dificuldades não obtiveram o suporte necessário para a implementação de interações e brincadeiras de forma que as crianças tivessem um olhar mais lúdico para esse processo já com bastante dificuldades (VIEIRA e FALCIANO, 2020).

Ainda de acordo com estes autores a incorporação das diretrizes curriculares no ensino remoto, foi uma situação desafiante, pelas dificuldades de adesão dos estudantes/das crianças às atividades *online*. Seja pela fragilidade dos equipamentos e conexões disponíveis, seja porque a maioria dos brasileiros acessa a internet pelo celular, com planos de dados limitados. A realidade vivida pelas(os) professoras(es) e diretoras das instituições públicas de educação infantil durante a pandemia. Um período que foi permeado por intensos debates por meio de *lives* produzidas por educadores e educadoras da educação básica como um todo, pelas universidades e outras instituições da sociedade que se dedicam aos estudos e mobilizações sobre a educação infantil e a primeira infância.

Artur Pereira (2020) ressaltou que dependendo das relações que as crianças estabelecem com as pessoas adultas, e da criação de momentos nos quais as crianças possam participar das tomadas de decisão coletivas, os protagonismos delas podem ser promovidos ou apagados. Nas ações coletivas, as crianças tomam

decisões, solucionam problemas, atuando como protagonistas da sua própria história, embora nem sempre tenham seus desejos e pontos de vista reconhecidos pelas pessoas adultas.

A pandemia interrompeu todas as facetas da educação. Mas a infância foi particularmente a mais afetada, as crianças enfrentaram contratempos de aprendizagem e menos experiências sociais, enquanto seus educadores tiveram suas condições de trabalho endurecidas, observou-se um aumento do estresse com a incerteza no trabalho e o declínio da saúde mental. Muito foi relatado, escrito, observado e dito sobre impactos da pandemia na vida das pessoas, principalmente por pesquisadores. Mas para famílias, educadores e líderes da primeira infância, essa informação pode ser complicada, complexa e esmagadora. Agregar descobertas a uma nova educação e dar sentido a elas, todas em um só lugar, oferece um serviço não apenas para educadores da primeira infância e famílias, mas também para formuladores de políticas, líderes e outras pessoas em posições de poder (TATE, 2021).

O autor acima ressaltou ainda que, os fechamentos iniciais e a incerteza subsequente com relação às diretrizes de reabertura, medidas de saúde e segurança e muito mais, geraram confusão e preocupação. Em suma, a pandemia agravou os desafios de um trabalho já difícil, necessitando dos educadores, pais/responsáveis, metodologias inovadoras na incorporação de jogos e brincadeiras de forma remota.

Diante desta nova realidade os professores precisaram se reinventar, com novas ideias para trabalhar com as crianças, privados há meses do convívio escolar, um desafio para educadores e familiares, buscando atividades lúdicas que instigassem a criança durante esse processo de isolamento social, onde os familiares e responsáveis passaram a ser vistos como mediadores nas rotinas diárias das tarefas escolares, tendo a oportunidade de participar de forma ativa na Educação da criança, e os professores propondo dinâmicas nas quais as crianças pudessem trabalhar a coordenação motora, visando desenvolver a consciência corporal, aproveitando os espaços da varanda, quintal, sala, cozinha, quarto, e usar os recursos já disponíveis em casa pelas crianças, adotando estratégias para manter o contato com as crianças, sendo, essenciais perceber que a diversidade de

possibilidades lúdicas aplicadas às crianças da Educação Infantil nesta fase de pandemia como jogos e brincadeiras, que podem promover uma rica experiência na relação das crianças com o mundo (JÚNIOR e MACHADO, 2021).

CAPÍTULO III – O ACOMPANHAMENTO DOS EIXOS INTERAÇÃO E BRINCADEIRAS EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO

Este terceiro capítulo tem como objetivo discorrer sobre as estratégias e instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes para acompanhar as atividades ligadas aos eixos interações e brincadeiras durante o período de ensino remoto.

3.1 – Delineando nosso percurso metodológico

O interesse pelo tema “Avaliação na educação infantil em tempos de ensino remoto: um olhar para os eixos interações e brincadeiras” surgiu ao ver as dificuldades que os professores, do município onde moro, passaram durante a pandemia de COVID-19, seja por falta de formação, acesso à internet, equipamentos ou espaço adequado para produzirem suas aulas. Além de tentar esclarecer algumas questões relativas à educação infantil de forma sistematizada, onde os eixos interações e brincadeiras tornaram-se um desafio a ser implementado em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), devido ao ensino remoto por conta da pandemia.

No período da pandemia foi de extrema importância que o profissional de educação infantil realizasse um planejamento adequado, que se promovessem pesquisas que pudessem avaliar quais métodos eram mais eficientes, como poderiam lidar com o ensino da criança, quais as melhores estratégias e instrumentos para avaliar os eixos interações e brincadeiras apenas remotamente, como trabalhar sem estarem na sala de aula, quais os benefícios e consequências que novas práticas de ensino poderiam trazer, em um momento totalmente novo e desafiador para o docente e para a criança.

Neste sentido, durante a realização da pesquisa buscou-se responder a pergunta: Quais os efeitos da adoção do formato remoto ou híbrido para o acompanhamento docente dos eixos interações e brincadeiras, considerando o que dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil?

A pesquisa agregou o trabalho de leituras bibliográficas e documental, seguida de um trabalho de análise de questionário, tendo os seguintes passos para o processo de investigação:

a) Primeira fase – neste momento foi realizada a revisão da literatura especializada voltada para a temática em questão como os seguintes autores: Jussara Hoffmann (1997) que busca refletir sobre a avaliação e o pensar na criança que se avalia, discutindo a mediação como meio de intervir na aprendizagem infantil; Júnior e Machado (2021) que abordam a educação Infantil em tempos de pandemia, os desafios no ensino remoto emergencial ao trabalhar com jogos e brincadeiras; Vieira e Falciano (2020) que destacaram que docentes foram desafiados a encontrar soluções e a superar dificuldades relacionadas ao atendimento à distância. Também foram revisados documentos oficiais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

b) Segunda fase – visando identificar as estratégias e instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes para acompanhar as atividades ligadas aos eixos interações e brincadeiras, foi realizada uma pesquisa empírica com abordagem quanti-qualitativa. Nesta fase, no mês de novembro de 2022, foi aplicado um questionário, elaborado por meio do *Google Forms*, a 8 docentes da educação infantil atuantes no município de Santa Terezinha/TO. O mesmo contendo 10 perguntas, sendo 7 abertas e 3 fechadas procurou saber quais as estratégias e instrumentos utilizados, durante o ensino remoto, para avaliar o processo de ensino-aprendizagem em consonância com os eixos interações e brincadeiras postulados pelas DCNEI.

Gil (1999, p.128), define o questionário como:

Técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas.

c) Terceira fase – correspondeu ao tratamento dos dados, momento em que se procurou “[...] explicar os porquês das coisas e suas causas, por meio do registro, da

análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos observados”. (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 53). Nesta fase, para a ordenação e tabulação dos dados foi utilizado o *software Excel 2013*, visando categorizar as informações contidas nos questionários aplicados.

Para análise e interpretação dos dados foi usado o método de pesquisa qualitativa, baseado na fundamentação teórica que norteia o desenvolvimento do estudo. A interpretação dos dados foi obtida através do agrupamento de respostas dos professores tendo como base suas concepções em comum ou apoiada na mesma linha de reflexão e abordagem.

A pesquisa qualitativa segundo Creswell (2014, p.1) é:

Um conjunto de práticas que transformam o mundo visível em dados representativos, incluindo notas, entrevistas, fotografias, registros e lembretes. Os pesquisadores qualitativos buscam entender um fenômeno em seu contexto natural.

3.2 Estratégias e Instrumentos utilizados para avaliar os eixos Interações e Brincadeiras: o que dizem os docentes.

Conforme mencionado anteriormente, a pesquisa empírica foi realizada no município de Santa Terezinha do Tocantins. A cidade tem uma população estimada em 2.474 habitantes (Censo IBGE 2010) espalhados em uma área territorial de 269,676 km².

O município possui 4 escolas, sendo 3 municipais (de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I e II) uma estadual (de Ensino Fundamental II e Ensino Médio). Atualmente, a creche e a pré-escola funcionam juntas, na mesma instituição, e está dividida em: berçário; maternal I; maternal II; jardim I e jardim II. A instituição local da pesquisa, conta com 09 professores, mas o questionário foi encaminhado apenas para 08 docentes, pois uma não disponibilizou o contato. Porém, somente 6 destas fizeram a devolutiva do questionário respondido.

A primeira questão do questionário indagou às professoras sobre as estratégias que utilizaram no período de suspensão das atividades presenciais, visando contemplar os eixos interações e brincadeiras. Todas as professoras respondentes citaram que utilizaram estratégias que contemplaram os eixos mencionados. Destacando-se como principais ações:

- Confeção de materiais educativos utilizando material reciclado disponível em casa.
- Aulas com roteiro de atividades e vídeo-aula disponível no grupo da turma.
- Envio de sequência didática especificando as brincadeiras a serem realizadas pelas crianças.
- Estratégia de aulas lúdicas *online*.
- Criação de um grupo via *Whatsapp* com os pais ou responsáveis das crianças, mantendo contato tanto com eles, como com as crianças, sempre passando alguma dinâmica ou brincadeira educativa juntamente com as atividades que se encaixasse no conteúdo que estava sendo trabalhado, dessa forma as crianças também interagem bastante no grupo com acompanhamento dos pais ou responsáveis.

Os procedimentos utilizados revelam que a professoras tentaram fazer as adaptações possíveis para desenvolver os objetivos preestabelecidos, buscando desenvolver atividades mais significativas possíveis, dentro das limitações impostas pela pandemia.

Charles Hodges et al (2020) enfatizaram que trabalho educacional remoto para crianças, requer paciência e criatividade, pois, apesar de ser aplicado a distância, deve preconizar a transmissão em tempo real das aulas, promovendo constante contato entre educador e estudante. A educação remota refere-se à distância espacial durante a pandemia, o que foi considerado uma solução temporária para um problema que foi imediato, onde houve a necessidade de adaptação por parte dos educadores, alunos e familiares as dificuldades e novas estratégias que tiveram que lidar.

As novas dimensões de tempo e espaços educacionais exigiram novas formas de interpretar o mundo e cada lugar, onde tanto o espaço como o tempo tem sido transformado sob o efeito combinado do paradigma da tecnologia da informação, sendo necessário avaliar parâmetros contemporâneos, através de novas formas de viver, de culturas, novas identidades, uso de tecnologias avançadas, nova forma de entender o mundo e os espaços que os cercam, como a “escola” sem se desprender da cultura que nos trouxe até este momento. O conhecimento deve ser construído através da liberdade, que por sua vez, deve agir com integridade, o conhecimento é o distintivo principal do ser humano, é virtude e método central de análise e intervenção da realidade (ALVES, 2008).

Durante a pandemia, foi ainda maior a exigência de que o professor dentro do processo de ensino-aprendizagem tivesse a responsabilidade de desenvolver ações lúdicas que promovessem uma educação moderna, inserindo as novidades tecnológicas digitais nas atividades escolares, brincadeiras e jogos virtuais, com a criança e através de grupos via *Whatsapp* com a participação dos pais ou responsáveis de cada criança.

Seguindo com as perguntas, buscamos saber das professoras se no trabalho remoto foi possível recriar contextos significativos para a aprendizagem das crianças. Neste sentido, todas as respondentes disseram que sim e apresentaram como argumentos e como principais atividades implementadas:

- Participação dos alunos e família através de grupos de *whatsapp*, atividades enviadas e impressas entregue para cada aluno, onde após fazer as correções observou-se pequenos avanços;

- Desenvolvimento dos pais, através das atividades de acordo os comandos e instruções nos vídeos-aula, com os alunos se desenvolvendo de forma significativa através da dança, jogos etc;

- Acompanhando os pais das crianças durante as aulas não presenciais. Uma das professoras disse que sim, porém não justificou sua resposta.

Observa-se que as respostas para essa questão foram muito parecidas com as mencionadas anteriormente, o que nos faz entender que na opinião das professoras as estratégias foi o que de mais significativo puderam fazer dentro da realidade que tinham. Observou-se que mesmo com todas as dificuldades impostas pela pandemia de COVID-19, as professoras dispuseram-se a adaptar-se a nova realidade e buscar alternativas para os desafios presentes, não medindo esforços para continuar o ensino dos alunos, mesmo de forma remota, com as ferramentas e possibilidades disponíveis.

Leila Terebinto (2022) ressalta que os professores precisaram transformar suas casas em sala de aula, expondo suas vidas e sua intimidade, da mesma maneira que as famílias tiveram que se adaptarem as *lives*, expondo as crianças às tecnologias, organizando uma nova rotina, buscando respostas para as questões e empecilhos que tiveram que ser enfrentados, mobilizando-se com a nova realidade, modificando o planejamento e as maneiras de ensinar para possibilitar o acolhimento das crianças. É importante destacar que mesmo com todos os esforços,

ainda houve a segregação de algumas crianças, pois nem todas possuíam os equipamentos necessários e adequados para assistir as aulas e realizar as atividades propostas.

Na sequência das questões, buscou-se saber das professoras, de que forma elas desenvolveram atividades que contemplasse o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitassem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança.

As atividades citadas pelos docentes foram: atividades lúdicas envolvendo todos os campos e habilidades de acordo a BNCC; Aulas dinâmicas com músicas e brincadeiras; Leitura da história da borboletinha; utilização do poema (Borboletas) de Vinícius de Moraes, onde as crianças recitaram o poema através de vídeos, e depois solicitou-se que cada uma criasse a sua própria arte, no desenho da borboleta utilizando folhas secas e flores.

Verifica-se que 4 das respondentes (66,7%) não evidenciaram quais foram as atividades lúdicas realizadas, que tipo de aulas dinâmicas estavam se referindo, ou seja, a resposta ficou vaga. Somente 2 professoras, (33,3%) evidenciam quais foram as atividades desenvolvidas de fato, e mesmo assim, ficamos nos questionando se de fato foi possível contemplar por meio das atividades online, uma movimentação ampla, a expressão da individualidade e respeito aos ritmos e desejos das crianças.

A criança tem necessidade de brincar, de descobrir, pois, no meio da brincadeira e da literatura, ela interage e aprende. Por isso, o professor deve propor atividades e condições que o emocional da criança seja trabalhado, evitando futuros problemas como a rejeição, a carência de motivação para a aprendizagem, a baixa autoestima, medos, bloqueios, aprisionamentos e/ou debilitar o desejo de crescer e desenvolver-se. A emoção transmitida pela literatura, jogos, brincadeiras, música, possibilitam as relações e emoções e possui sobre o outro um grande poder de contágio. Certamente que o melhor lugar para a criança é na escola. A certeza neste processo é de que foi preciso fazer algo para adaptar-se a esta realidade, a fim de que não aumentasse ainda mais as perdas educacionais impostas pela pandemia, foi preciso atividades que incorporassem os familiares neste processo de ensino

remoto, sendo que os pais passavam o *feedback* dos resultados, repassando informações de como a criança se comportava, atuava e assimilava os conteúdos e iniciativas propostas. Os educadores buscavam informações acerca dos conteúdos enviados por vídeos e das emoções efetivas e aprendizados adquirido neste processo à distância. Nesta complexidade de ações, os educadores e familiares tornaram-se colaboradores mútuos e responsáveis em buscar ferramentas e metodologias para manter as crianças sempre engajadas e estimuladas neste processo de aprendizagem, que foi novo e desafiador para todos.

Segundo Eulina Souza (2015) a ludicidade é a expressão maior de um ser. Através da atividade lúdica, como jogos, brincadeiras, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, vai se socializando. Estabelecendo um ensino aprendizagem cooperativo e de interação, isto possibilita uma socialização que permitirá o aluno apropriar-se da vida em sociedade com plenitude.

O uso de músicas, brincadeiras e da literatura é fundamental para o desenvolvimento. No faz-de-conta a criança brinca, usa sua imaginação, podendo recriar ou inventar novas histórias conforme seu mundo particular, desta forma, os contos contribuem significativamente ampliando os aspectos integrais, ou seja, a linguagem, o pensamento, os sentimentos, a sociabilidade, a bondade, a tolerância e a resiliência. (TEREBINTO, 2022).

Não dá para repetir, virtualmente, o ambiente da sala de aula presencial. Tem que fazer algo diferente, e esse “diferente” pode ser enriquecedor e eficaz se for bem feito. Se o sucesso de uma aula presencial já depende de um bom planejamento docente, para a aula remota este planejamento ganha uma importância ainda maior. Se houver uma preparação adequada do conteúdo, do audiovisual, de uma avaliação antes, durante e após a aplicação dos conteúdos, pode-se ter uma aula com resultados satisfatórios e que possibilite interação e aprendizagem.

Durante a pandemia, foi preciso pensar em formas de enriquecer o aprendizado com conteúdos interativos, que incorporassem temáticas, ações, sons e outros elementos que as crianças conviviam no dia-a-dia, seja por meio de uma música que ouviam nas plataformas digitais, brincadeiras ou literatura, estimulando-as a pesquisar sobre o assunto, a pensar criativamente, proporcionando além do

aprendizado, motivação e diversão, incorporando ainda os aspectos da diversidade, ou seja, pensar não só no “eu” mas a preocupação com o “outro”, para que houvesse a felicidade em estar aprendendo. As dificuldades enfrentadas foram inúmeras, mas observou-se por parte dos educadores uma vontade muito forte de superar os desafios existentes e construir um olhar inovador e cheio de possibilidades.

Seguindo com nossas questões, buscou-se saber de que forma, durante o período de atividades remotas, as instituições de Educação Infantil acompanharam avaliativamente o desenvolvimento das crianças. Neste sentido, as respostas das participantes indicaram cinco metodologias adotadas neste período:

- a elaboração de relatórios e acompanhamento da parte pedagógica.
- por meio dos vídeos que as mães faziam quando estavam desenvolvendo as atividades com as crianças.
- através do bloco de atividades elaboradas e que deveriam ser entregues a cada 15 dias, quando os pais levavam outro bloco de atividades.
- pela interação no grupo de *Whatsapp*.
- No momento do planejamento coletivo.

Vale ressaltar que uma das participantes respondeu que encontrou dificuldade em avaliar as crianças no período das aulas remotas, e que a avaliação aconteceu de fato quando as crianças retornaram ao presencial.

As respostas indicadas acima nos faz perceber uma certa confusão a respeito dos elementos que compõem o processo avaliativo. Pois, compreendemos como instrumentos de avaliação os blocos de atividades, a interação no grupo de *Whatzapp* e os vídeos encaminhados. Os relatórios feitos pela equipe pedagógica seriam os registros desta avaliação e o planejamento coletivo seria um dos passos que compõem o processo avaliativo.

Ainda sobre o planejamento ficamos nos perguntando, como ocorreu esse planejamento se estávamos em meio a uma pandemia e o distanciamento social era necessário? Será se ocorreu no formato *online* através de alguma plataforma? Infelizmente, como o método que utilizamos para obter as respostas foi o questionário *online*, não foi possível esclarecer essa dúvida, mas como os

trabalhos estavam sendo realizados online imaginamos que esse planejamento foi através de alguma plataforma.

Durante todo este período no qual crianças e professores estiveram distantes fisicamente, acontecia uma batalha invisível e incansável, utilizando-se todos os esforços na tentativa de não se deixar que nenhum aluno ficasse prejudicado ou deixasse de aprender neste período. Professores integraram-se através de análise coletiva, com propostas de outros profissionais, avaliando aspectos que estavam sendo implementados de forma positiva e os que não estavam surtindo o que era esperado, utilizou-se aplicativos de conversação *online*, como *whatsapp*, com outros educadores e pais, onde foi possível compreender as dificuldades mútuas e traçar diretrizes e abordagens que podiam ser mais eficientes, aspectos de avaliação que se concentrassem no avanço cognitivo destas crianças, atendendo remotamente fora dos horários estipulados, durante o processo (ASSOLINI, 2021).

Os educadores precisaram ser fortes mentalmente, sabendo que muitos estudantes, fatidicamente ficariam aquém do esperado para um ano letivo. Ou, na mesma proporção, fortes na superação pelas perdas causadas pela doença no seu convívio pessoal, ou da própria recuperação por terem sido infectados ou estarem no convívio de quem foi infectado pelo vírus. Além da problemática de muitas famílias estarem desamparadas econômica e emocionalmente (ASSOLINI, 2021).

Planejar é fundamental. Traçar metas e estratégias, calcular riscos, fazer ponderações, tudo isso faz parte de um conjunto de ações basilares para se realizar projetos bem-sucedidos e no período de pandemia, mas do que nunca, foi preciso planejar ações (ASSOLINI, 2021). Foi preciso que todos os envolvidos, estivessem em absoluta sintonia, mesmo que remotamente, ou quando na busca de atividades a cada 15 dias pelos pais, como ressaltou uma das pesquisadas.

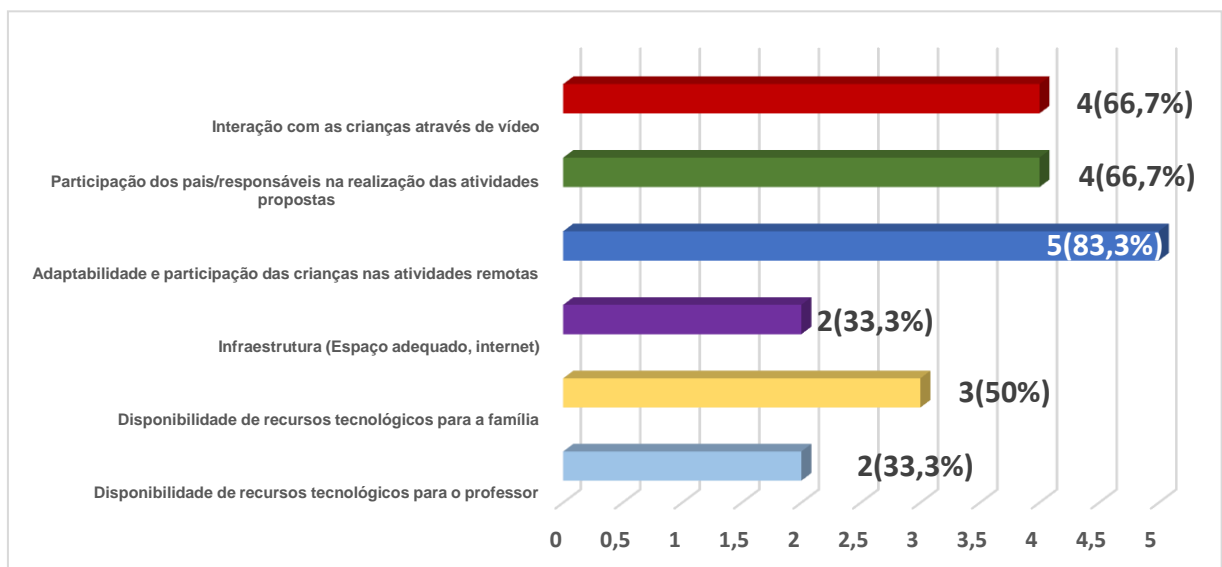
Durante a pandemia foi necessário não apenas colocar em questão a reinvenção das práticas educativas, mas o sentido de repensar as atitudes, ou seja, um planejamento a partir de reflexões sobre as opções e ações, que permitisse, de algum modo, que os educadores não ficassem refém dos interesses e ideologias dominantes. A ação, reflexão e ação novamente, buscou abrir as possibilidades de ressignificar-se e assim traçar novas estratégias que levassem ao alcance dos objetivos elencados, por meio de concepções, métodos e conhecimentos sobre o processo de práticas pedagógicas e de um processo participativo e de autonomia. Por meio das respostas das professoras, foi possível observar que estas eram

preocupações das educadoras. Vale ressaltar que é importante para os professores receberem o apoio da gestão (ASSOLINI, 2021).

Azevedo (2004) destacou ser fundamental que a gestão esteja comprometida por projetos político-pedagógicos que não tenham por parâmetro uma lógica institucional, baseada apenas na racionalidade, mas também em dimensões subjetivas que podem ocorrer, na cultura e no desejo de mudar, com ações voltadas a implementar o desenvolvimento da criança, utilizando-se do lúdico para formação cultural, psicossocial, psicomotora. O que ocorreu no enfrentamento de uma situação social diferenciada, como a pandemia de COVID-19.

Na questão cinco, foi perguntado quais os principais desafios enfrentados para o acompanhamento avaliativo, no formato remoto, dos eixos interações e brincadeiras. As respostas indicaram os seguintes aspectos:

Gráfico 1 - Desafios enfrentados para o acompanhamento avaliativo dos eixos interações e brincadeiras realizadas de forma remota.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora

Conforme se pode observar com base no gráfico 1, a resposta com maior porcentagem foi adaptabilidade e participação das crianças nas atividades remotas, perfazendo 83,3%; seguido de participação dos pais/responsáveis na realização das atividades propostas e interação com as crianças através de vídeo, com 66,7%; em terceiro lugar, com 50%, foi mencionada a disponibilidade de recursos tecnológicos para a família, e Infraestrutura (Espaço adequado, internet); por fim,

com 33,3%, mencionou-se a disponibilidade de recursos tecnológicos para o professor.

A adaptabilidade e participação das crianças nas atividades remota foram a resposta de maior percentual. Pois neste processo existiram Crianças que interagiram mais que outras na participação por vídeos, por conta das inúmeras dificuldades, as vezes técnicas, as vezes emocionais, outras que não produziram conhecimentos ou participação efetiva dos pais de forma satisfatória. Outra questão inerente nas respostas foram os recursos tecnológicos tanto para o aluno, quanto para os professores, já que é preciso entender que a relação entre tecnologia e educação se concretiza em princípios e processos de ação educativa, o que é um fator preponderante para que o ensino remoto se desenvolva de forma adequada, o que ficou muito explícito no período de pandemia. E por fim foi citado espaço adequado e internet, já que foram situações críticas para muitos, que não tinham um espaço em que pudesse se concentrar no que era repassado, bem como uma internet estável para o uso. Educadores tiveram que repensar as práticas educacionais e arriscar-se em um cenário novo sem as condições ideais e com necessidades de adaptação e adequação, especialmente para os alunos e pais.

Em meio aos desafios da pandemia, os diretores, professores e famílias tiveram que buscar novas alternativas para darem continuidade aos estudos com as aulas remotas e híbridas na educação infantil. As atividades remotas foram a alternativa mais relevante para que o processo de aprendizagem não fosse prejudicado. Assim, por meio delas, os professores estimularam, o desenvolvimento e engajamento dos alunos. No entanto, existiram dificuldades neste momento de mudanças e adaptação, principalmente para as crianças, conforme se constatou nas respostas das professoras. Com isso, os docentes necessitaram orientar as tarefas tanto para os alunos quanto para os pais, que passaram a conduzir as atividades em casa. Observa-se assim, que o acompanhamento avaliativo do desenvolvimento e aprendizagem das crianças teve prejuízo, por mais empenho e esforço por parte dos envolvidos.

Lucimar Júnior e Joana Machado (2021) enfatizaram que com o método de ensino remoto, os professores precisaram se reinventar. A cada dia precisava-se ter uma ideia diferente para se trabalhar com as crianças privados há meses do convívio escolar; com isso acabava sendo um desafio para os professores e para os familiares e responsáveis das crianças. Isso pelo motivo de que a principal atividade

que se aplica durante o período da Educação Infantil, logo nos primeiros anos de vida da criança no ambiente escolar é a socialização da mesma com outras crianças, professores e outros profissionais dentro da escola. Visto que, isso tudo só pode ser vivenciado se a convivência e a interação forem proporcionadas de modo presencial. Assim, somente o estar junto é capaz de proporcionar de fato o acompanhamento pleno de aspectos como: atividades de reconhecimento de espaço.

A DCNEI (2009), em seu artigo 9º destacou aspectos que devem ser desenvolvidos pelas crianças no processo de ensino/aprendizagem, e que só a prática educacional presencial que garante de forma plena. As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

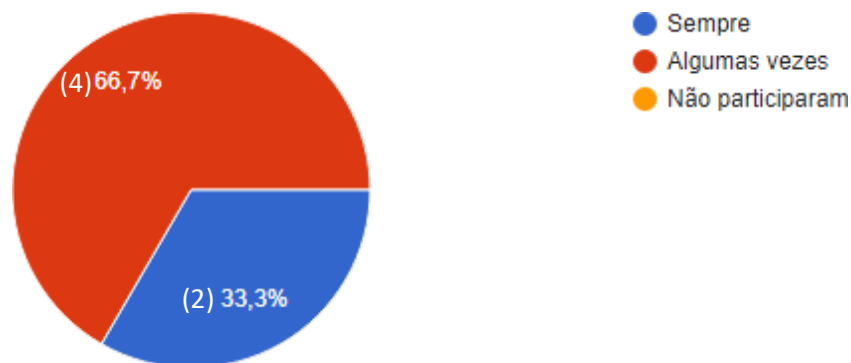
Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; - Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras (DCNEI, 2009, art.9º).

No artigo 4º da DCNEI (2009), ressalta-se que as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar a criança, como o centro do planejamento curricular, um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina,

fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A questão seis buscou saber a respeito da contribuição da família para a realização das atividades propostas. Neste aspecto, as respostas indicaram:

Gráfico 2 - As atividades propostas para serem desenvolvidas com auxílio dos responsáveis pelas crianças.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora

As respostas obtidas evidenciam que houve uma contribuição por parte dos familiares, sendo que 66,7% responderam que foi algumas vezes e 33,3% dessas pesquisadas responderam que sempre houve essa contribuição. É importante ressaltar que foi essencial a participação dos familiares para aplicabilidade das atividades direcionadas aos eixos interações e brincadeiras, durante o período de aulas remotas.

Quando a família e a escola mantêm boas relações, aumentam as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança, pois esse envolvimento é essencial para a o sucesso da aprendizagem dos alunos. É importante que a aproximação destas duas instâncias aconteça a partir de ações coletivas. Somente quando unidas e dispostas a oferecer o melhor aos alunos, poderão promover mudanças significativas (NETZEL, 2020).

Algumas famílias já possuíam o hábito de participar mais ativamente do universo escolar de seus filhos, outras já nem tanto, porém, devido a situação que foi vivenciada, de isolamento social e com escolas fechadas, esse cenário trouxe questões importantes a serem refletidas por ambas as instituições. Nas propostas das atividades, os docentes ficavam divididos, pois recebiam reclamações dos pais. Se os professores não passavam muitas atividades, eram cobrados pelos

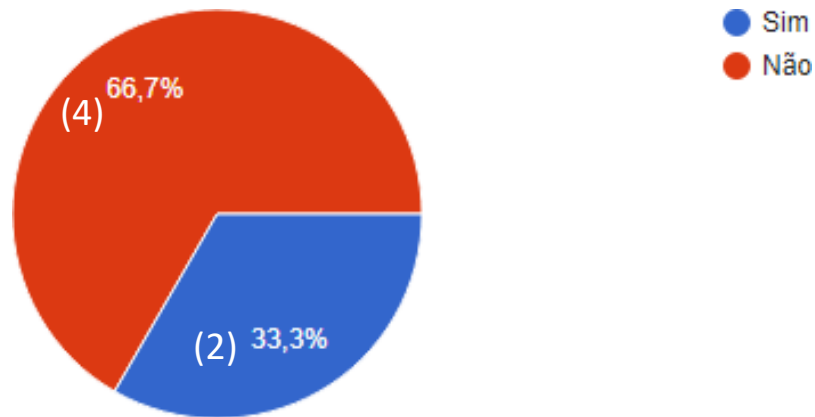
responsáveis, que analisavam que os educadores estavam tratando a situação de maneira superficial, já se passavam atividades, enfatizavam que os conteúdos não eram de fácil compreensão, e que dependia de muito tempo deles. Alguns pais preocupados, alguns atarefados também com o teletrabalho, outros perdendo seus empregos e ainda os que não pararam de trabalhar presencialmente, buscaram alternativas para as questões educacionais de seus filhos. Todos esses fatores precisaram ser relativizados pelas Instituições de ensino.

Pilar Sánchez *et al.* (2008) relataram que os profissionais que atuam com crianças devem desenvolver práticas educativas que estimulem os diversos aspectos da criança, como o motor, o social, o afetivo e o cognitivo. Através das atividades lúdicas interações e brincadeiras, a criança desenvolve suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor, sempre devendo ser levar em conta o contexto social e cultural em que as crianças e suas famílias estão inseridas.

Desse modo, coube às instituições de ensino da Educação Básica orientar os familiares e responsáveis com roteiros práticos e estruturados para que os mesmos pudessem acompanhar, em casa, as atividades a serem feitas pelas crianças. Assim, os familiares e responsáveis passaram a ser vistos como mediadores nas rotinas diárias das tarefas escolares, com a oportunidade de participar de forma ativa na educação de seus filhos. Por isso, a escola, os educadores, as famílias e os demais responsáveis tiveram que estar unidos pela jornada educacional dos alunos.

Na sequência de nossas questões, foi perguntado as professoras se tiveram dificuldades para acessar a plataforma escolhida na escola e ministrar atividades que contemplassem os eixos interações e brincadeiras de forma online.

Gráfico 3 - Dificuldades para acessar a plataforma e ministrar atividades que contemplassem os eixos interações e brincadeiras de forma online



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora

Como demonstrado no resultado do gráfico 4, das respondentes, 66,7%, disseram que não tiveram dificuldades para acessar a plataforma e ministrar atividades que contemplassem os eixos de interações e brincadeiras de forma online, somente 2 (33,3%) disseram que sim, indicando como dificuldades: internet fraca e falta de aparelhos tecnológicos.

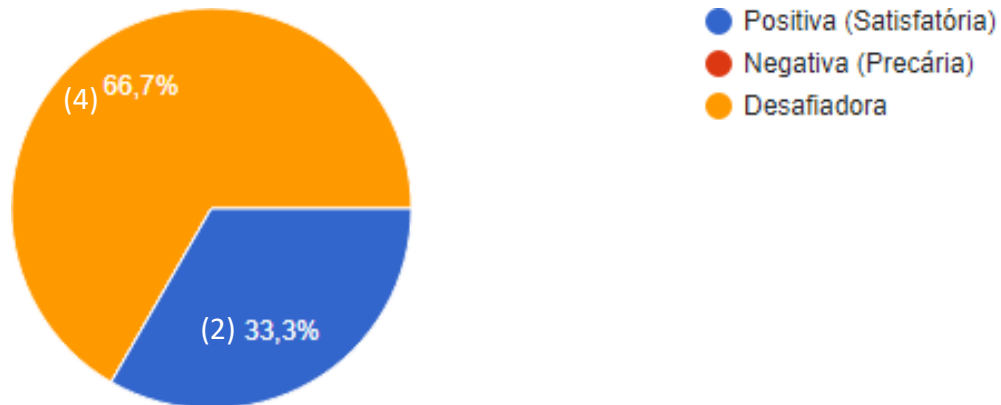
Apesar do esforço de escolas e educadores, estudantes em situação de maior vulnerabilidade têm menos acesso à internet e ao computador, o que limita as suas oportunidades de estudar e aprender adequadamente em casa (NETZEL, 2020).

É importante ressaltar que para que o ensino remoto fosse possível via internet, no mínimo, o estudante necessitaria de um celular, *tablet* ou microcomputador conectado à internet em banda larga ou por sinal de rede móvel celular 4G.

Paulo Meyer Nascimento *et al.* (2020) reitera as afirmações anteriores, quando ressalta que uma parcela considerável dos estudantes brasileiros de instituições públicas de ensino não possui as condições necessárias para acompanhar as atividades de ensino remoto propostas durante o período de isolamento social que ocorre durante a pandemia da Covid-19. Uma parte destes alunos não pode participar das atividades por não terem acesso aos equipamentos necessários para a transmissão de dados. Outros não tem acesso a mecanismos de transmissão, como a internet e ao sinal de TV digital.

Na questão 8, foi perguntado como foi a experiência em ministrar atividades que contemplasse os eixos de interações e brincadeiras de forma online

Gráfico 4 - Experiência em ministrar atividades que contemplasse os eixos de interações e brincadeiras de forma online.



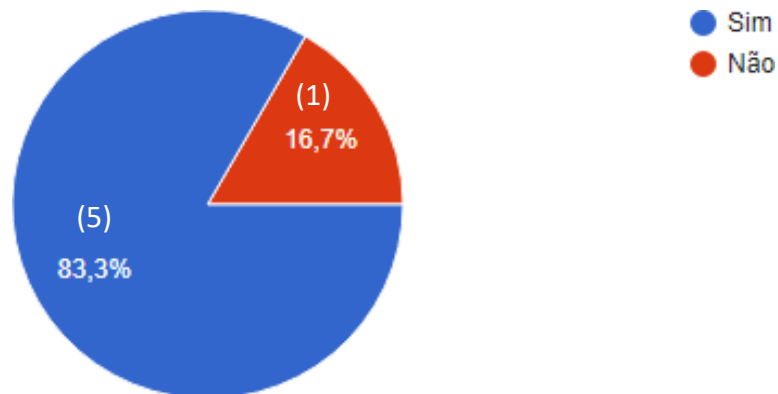
Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora

Como demonstrado nos resultados do gráfico 4, a maioria (66,7%) das respondentes considerou a experiência em ministrar atividades que contemplasse os eixos de interações e brincadeiras de forma *online* desafiadora e 33,3% das professoras, disseram que foi positiva (satisfatória). Foi interessante perceber que nenhuma considerou a experiência negativa (precária), o que a nosso ver, demonstra o interesse das docentes em se adaptar a novos contextos de ensino, ainda que com limitações.

O momento foi difícil, desgastante e desafiador, mas pelo que podemos deduzir das respostas, gerou aprendizados. Preservar e manter o vínculo com as famílias e as crianças com seus professores e colegas, pela educação remota, foi a proposta do momento para a Educação Infantil. Devido à agilidade de decisões que as escolas tiveram que tomar por causa da situação atual, na rotina escolar em meio às muitas mudanças e adequações realizadas em tão pouco tempo, tornou-se praticamente impossível a não existência de transtornos. Sendo assim, a parceria por parte de todos os envolvidos: escola, alunos, professores, pais ou responsáveis, comunidade escolar em geral, foi essencial para superar esse momento difícil e tão pouco conhecido, para que não houvesse maiores prejuízos na Educação Infantil em curto, médio e longo prazo (ARAÚJO, 2020).

Na questão nove perguntou-se se as professoras receberam algum tipo de suporte da gestão de sua unidade escolar para o desempenho das aulas *online* e se sim, qual foi o suporte.

Gráfico 5 - Suporte da Equipe Diretiva da sua Unidade Escolar para o desempenho das aulas online/remota.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora

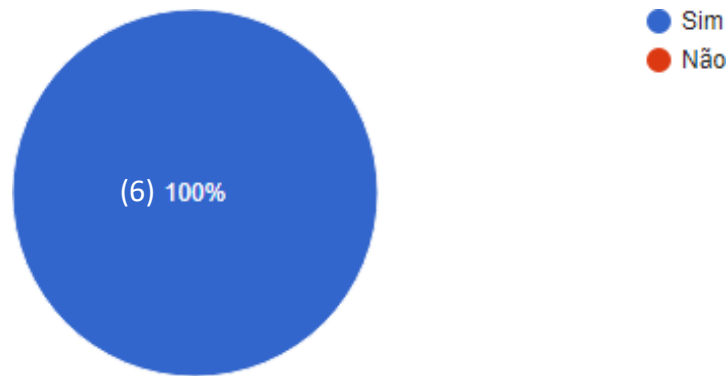
Como demonstrado nos resultados do gráfico 5, 83,3% das professoras disseram que sim, que houve suporte da gestão da Unidade Escolar para o desempenho das aulas *online/remota*, sendo citadas como formas de suporte: **a)** orientação de como usar os meios de comunicação de acordo com cada família; **b)** acompanhamento durante a elaboração das atividades e gravações das vídeos-aula; **c)** o incentivo, a força, o companheirismo e o auxílio no planejamento pelo coordenador. Somente uma das professoras considerou que não houve qualquer tipo de suporte ao seu trabalho.

Os professores tiveram que encarar o ensino de crianças por meio da tecnologia em curto prazo de tempo, diante disso, a existência de um suporte foi fundamental.

Os docentes ainda tiveram que lidar com a problemática do uso de equipamentos, já que muitos alunos não tinham internet em casa, conforme já mencionado anteriormente. Nesses casos, alguns professores tiveram que criar apostilas impressas e fazer as cópias na escola. Os pais ou os alunos tiveram que buscar toda semana o novo material e deixar na escola os exercícios feitos da apostila passada, o que fazia parte da avaliação e das notas dos alunos. (MENDES e OLIVEIRA, 2020).

Como última questão, buscou-se saber das professoras se consideraram que foi possível implementar atividades lúdicas durante a pandemia, que possibilitassem o aprendizado das crianças.

Gráfico 6 - Implementação de atividades lúdicas durante a pandemia, que possibilitasse o aprendizado das crianças



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora

Como demonstrado no gráfico 6, todas as respondentes disseram que sim, foi possível implementar atividades lúdicas durante a pandemia, que possibilitasse o aprendizado das crianças.

De acordo com Carlos Alberto Ferreira *et al.* (2008) para que se atinja os objetivos de uma atividade lúdica é preciso: **1)** o exercício global da Psicomotricidade, propondo atividades construídas a partir de jogos e brincadeiras, dividindo-os em jogos funcionais e de imaginação, o profissional deve buscar a regulação do equilíbrio e da atitude da criança, em que se incluem a vivacidade, a força muscular e a resistência física, propiciando à criança uma segurança sobre si mesmo e na relação com o adulto, evitando criar situações desqualificadoras e valorizando as conquistas, criando condições de desenvolver a autoconfiança na sua expressão e percepção de si a partir de seu próprio corpo; **2)** Percepção e conhecimento de seu “próprio corpo” em sua relação com o meio ambiente, onde deve-se propor atividades que ajudem a construção do esquema corporal como (controle tônico e consolidação da dominância lateral; descoberta e tomada de consciência das diferentes parte do corpo com verbalização; jogos de imitação visando trabalhar a representação mental de seu próprio corpo; orientação do próprio corpo com verbalização); **3)** O tempo – o ajustamento e a percepção temporal – o ritmo, a motricidade global deve ser ajustada em sua organização temporal para que os movimentos espontâneo possam expressar harmonia em sua coordenação, a intervenção educativa é possível por meio de uma prática de motricidade lúdica global acrescida de cirandas e danças cantadas; **4)** O espaço: a

percepção de seus elementos e sua estruturação, o ajustamento gradual ao espaço vai se desenvolvendo durante o período da educação pré-escolar e, para exercitá-lo sob a ótica psicomotora, é preciso ajustamento ao espaço e consolidação das noções de geometria topológicas. O educador deve partir das experiências vivenciadas por toda criança em sua vida diária e desenvolver noções que possam ajudá-las na construção de conceitos geométricos; **5) Educação psicomotora e o grafismo:** incluem atividades com dedos que antecipam os traços, buscando a reprodução de traçados regulares e precisos.

Desta forma, se levarmos em consideração as ponderações feitas pelo autor acima, podemos nos questionar se de fato foi possível implementar esse tipo de atividade no formato *online*, considerando que as principais metodologias para ministrar as aulas foram: blocos de atividades impressas, vídeos aulas e interações pelo grupo de Whatzapp. Ainda que compreendamos que,

Ao invés de ensinar, de transmitir conhecimento já estabelecido, o profissional da educação deve assumir o papel de facilitador do desenvolvimento da capacidade de aprender, dando à criança tempo para suas próprias descobertas, proporcionando experiências concretas e plenamente vividas com o corpo inteiro; não deixar que sejam transmitidas apenas verbalmente, para que ela própria possa construir seu desenvolvimento global (ALVES, 2008 p. 136).

A pandemia do COVID-19 demonstrou o quão vital é uma base de conhecimento forte e atualizada para enfrentar os desafios transformacionais. Mudanças constantes, incluindo transformações abruptas, são um provável cenário para o futuro da educação. À medida que as sociedades e as tecnologias evoluem constantemente, os professores devem inovar métodos de ensino e pedagogias. Os professores precisam ser capacitados para acompanhar essas mudanças e usar as transformações educacionais para inovar o ensino. Para isso, os professores precisam ser donos de profundo conhecimento profissional, que constantemente atualizem seus conhecimentos e habilidades.

Não há dúvida de que lidar com os desafios exigiu profissionalismo dos professores, mas foi um momento importante para que todos os envolvidos pudessem refletir a aprender com os acertos e erros no ensino remoto para crianças,

A educação infantil passou por um momento difícil, a implantação de metodologias lúdicas de forma remotas e ativas nos planos de aula, tiveram que se

adaptar a esta nova realidade, buscando ainda de forma eficaz a melhoria na comunicação e aprendizagem significativa, o que se tornou um desafio a todos os educadores. Tornar as aulas *online* prazerosas e produtivas na educação infantil, utilizando de metodologias que ajudassem os educandos a participarem ativamente, executarem tarefas só foi possível pelo esforço e dedicação de todos os envolvidos.

Os resultados deste estudo apontaram que houve um processo educacional baseado na prática, onde o conhecimento adquirido buscou acima de tudo o bem-estar e o desenvolvimento das crianças, em um esforço educacional mútuo, que valeu a pena, embora se perceba as limitações da implementação de um ensino remoto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de tudo que foi estudado, e voltando para nossa questão problema: Quais os efeitos da adoção do formato remoto ou híbrido para o acompanhamento docente dos eixos interações e brincadeiras? A pesquisa realizada, construída a partir de leituras bibliográficas e documental, seguida de um trabalho de análise de questionário, possibilitou por meio dos resultados encontrados, as seguintes constatações:

Os resultados apontaram que o ensino na modalidade *remota* ou híbrida não atendeu alguns aspectos que as DCNEI propõem, mesmo diante de todo o empenho por parte do corpo docente das escolas de Educação Infantil. Considerando que as principais estratégias para ministrar as aulas no período remoto foram: roteiro de atividades, videoaula disponível no grupo de *whatsApp* da turma e envio de sequência didática (impressa) especificando as brincadeiras a serem realizadas pelas crianças.

Avalia-se que a perspectiva da realização de atividades lúdicas que contemplassem, por exemplo, ao favorecimento a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical, conforme preconiza a DCNEI, ficou comprometido, haja vista as dificuldades de acesso a internet e adaptação às aulas online, conforme relatado pelas professoras entrevistadas.

É preciso uma maior adequação e instrumentalização tecnológica do trabalho docente, para um ensino remoto ou híbrido que incorpore efetivamente os resultados esperados. Constatou-se a falta do básico para o desenvolvimento do trabalho, como por exemplo: internet de qualidade na casa dos alunos e na escola. Além deste fator, existiram dificuldades dos professores em realizar algumas atividades pedagógicas previstas nos documentos, no que se refere aos eixos norteadores: interações e as brincadeiras. Também foi relatado as dificuldades enfrentadas pelos pais e responsáveis para apoiar os alunos nas atividades durante a Pandemia de Covid-19.

É importante salientar ainda que os avanços tecnológicos não alcançaram todos os estudantes, e que apesar da sociedade ter passado pelos desafios do ensino durante a pandemia, vários gargalos existiram, além de incertezas que educadores e educandos precisaram aprender a lidar e resolver durante a

pandemia, seja condicionando novos entendimentos operacionais, propostas pedagógicas, seja através de mudanças estruturais, de gestão e de condições motivacionais aos educadores, educandos e familiares, que juntamente com a gestão, tiveram que aprender conjuntamente como enfrentar a nova realidade que atingiu o mundo inteiro, trazido pela pandemia de COVID-19.

Todavia, mesmo diante das dificuldades relatadas no decorrer desta pesquisa, é certo que os docentes, família, crianças e gestores, estão muito mais preparados e capacitados que antes da pandemia. Sendo, porém, fundamental ressaltar que não inventaram tecnologia que substitua as relações, o vínculo, o contato do professor e do aluno dentro da sala de aula. Essa é uma lição que a pandemia deixou para todos.

É inegável que o modelo de ensino/aprendizagem e a avaliação na educação infantil em tempos de ensino remoto, com olhar para os eixos interações e brincadeiras, ainda precisa ser aprimorado, principalmente em termos de garantia de direitos e de uma avaliação mais aprofundada em relação ao ensino infantil e toda sua complexidade, sendo preciso sempre avaliar os pontos positivos e negativos.

Os eixos norteadores: interações e as brincadeiras, trazem uma gama de aprendizagens para o desenvolvimento da criança, assegurado através dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em uma intencionalidade pedagógica para a formação da criança em suas múltiplas dimensões, significando sua relação consigo, com o outro e compreendendo o mundo social e natural. E estes processos tiveram que se adaptar a nova realidade da pandemia de Covid-19.

Para os educadores, durante Pandemia da COVID-19, foi essencial enfrentar desafios de adaptações e transformações, em que foi necessária de forma rápida projetar respostas eficientes no processo de educação infantil, com especial atenção para os eixos interações e brincadeiras, que tiveram necessidades educacionais emergentes e prioritárias no ensino infantil. As Instituições de ensino precisaram criar alternativas e métodos para implementar estes eixos norteadores e continuarem com suas aulas de forma remota, com métodos que além das dificuldades interativas e da adaptação e precariedade tecnológica, onde os alunos e as Instituições necessitavam do acesso digital para implementar as aulas, bem como capacitação dos profissionais, necessitando ainda do apoio dos familiares para efetivamente os resultados esperados fossem alcançados.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) norteou as aprendizagens essenciais que deveriam ser garantidas às crianças, por meio de dois eixos estruturantes: interações e as brincadeiras, quando as crianças foram afastadas do espaço escolar pela pandemia devido a COVID-19. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normatizações obrigatórias para a Educação Básica, orientando o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, que são discutidas, criadas e orientadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e que durante a pandemia, determinaram práticas que deveriam ser adotadas, para permitir que fosse mantido um fluxo de atividades escolares aos estudantes enquanto durasse a situação de emergência, fomentando que as instituições e educadores tomassem medidas mais ativas, mais eficientes, para garantir ensino e aprendizagem. Orientando para creches e pré-escolas para que os gestores buscassem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e fazer sugestões de atividades às crianças e aos pais e responsáveis. As soluções propostas pelas escolas e redes de ensino deveriam considerar que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando prioritariamente.

Houve uma série de questões imersas nessa discussão, como a continuidade das atividades dos pais em casa e a falta de formação deles na pedagogia. As ações realizadas pela família em ambiente doméstico se complementam a dos espaços institucionais, mas não as substituem. Na Educação Infantil, a escola não pode ser levada para dentro das casas das famílias porque ambas têm funções próprias e distintas. Não se pode olhar para a criança só de forma cognitiva, separando o psicológico, do sensorial e o motor.

As ações na Educação Infantil, visaram o fortalecimento da integração das instituições educacionais e famílias, tendo como foco o desenvolvimento de interações/vivências com as famílias, que promovessem ações de fortalecimento dos vínculos, afetos e relações, além da proteção e cuidados das crianças.

O acolhimento com a família durante a pandemia foi de grande importância, pois foi preciso ter esse contato a fim de saber como as crianças vivenciaram essa nova experiência e a construção de novas oportunidades de ação e formas diferentes de arranjar os elementos do ambiente e do seu aprendizado. Foi fundamental estabelecer o diálogo com os familiares, e também enviar atividades, através de vídeos, músicas dentre outros, para serem realizadas com as crianças

nesse período da pandemia, é preciso repensar forma das atividades e considerar especificidades de faixa etária.

A partir do estudo realizado, percebeu-se que para a implementação de um ensino remoto ou híbrido, é fundamental que o professor passe por uma formação continuada que o ajude a trazer para o âmbito tecnológico o plano pedagógico e a incorporação dos eixos da DCNEI, com o objetivo de obter o melhor desempenho das crianças e um ensino/aprendizagem de maior qualidade, que ainda necessita de melhorias inclusive no ensino/aprendizagem presenciais.

Conforme já mencionado, este estudo intencionou buscar saber os efeitos da adoção do formato remoto ou híbrido para o acompanhamento docente dos eixos interações e brincadeiras. Neste sentido, foi possível, a partir da resposta das professoras participantes, tecer algumas reflexões a respeito, no entanto, sabemos que, pela limitação de tempo de pesquisa, não demos conta de todos os elementos de análise possível, ficando assim, o convite para novos olhares e estudos a respeito.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Fátima. Como aplicar a Psicomotricidade, Rio de Janeiro, 4ª ed. Wak Ed., 2008, 164p.

ANDRADE, Sabrina. Veja como a avaliação escolar de acordo com a BNCC pode ser feita com seus alunos. Imagine Educação, 2021. Disponível em: <Avaliação escolar de acordo com a BNCC: o que mudou e como fazer (imaginie.com.br)>. Acesso em: 16 Nov. de 2022.

ANGELUCI, Alan César Belo. BAENA, Priscila Mota Ferreira, GASQUEZ, Vanessa Martos, Avaliação na educação na educação infantil no contexto histórico. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente/SP, v. 29, n.3, p.68-80, Set./Dez., 2018.

ARAÚJO, Fernanda Silva. A importância da ludicidade durante a pandemias do Covid-19 como instrumento metodológico na educação infantil para o desenvolvimento integral do educando. Educação como existência: mudanças, conscientização e conhecimentos, VII Congresso Nacional de Educação, v.1, n.1, 2020.

ARAÚJO, Idhone Oliveira. A Importância Da Educação Infantil Em Tempos De Pandemia. 2020. Disponível em: < TCC - IF - Idhone Oliveira Araújo.pdf (ifgoiano.edu.br)>. Acesso em: 10 fev. 2023.

ASSOLINI, Elaine. Planejamento Escolar Em Tempos De Pandemia: E Agora?, Revista Revide Digital, 2021. Disponível em: <<https://www.revide.com.br/blog/elaine-assolini/planejamento-escolar-em-tempos-de-pandemia-e-agora/>>. Acesso em: 18 Abr.2023.

AZEVEDO, M. C. P. S. Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.). Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 19-33.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBATTO, Carolina; BOITO, Crisliane. As brincadeiras e as interações nos livros didáticos para educação infantil. Acta Scientiarum. Education, v. 40, n.2, p.1-10, 2018.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BATISTA LS, KUMADA, KMO. Análise metodológica sobre as diferentes configurações da pesquisa bibliográfica. Rev. Bras. de Iniciação Científica (RBIC), IFSP Itapetininga, v.8, n.1, p.1-17, 2021.

BRASIL, Parecer CNE/CEB nº: 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Aprovado em 11 de novembro de 2009.

BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educacional. Lei 9394/96. Disponível em: <LF9394_96.pdf (mec.gov.br)>. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Infantil. Resolução Nº 5, De 17 De Dezembro De 2009. Disponível em: <DCNEI - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (pre-escola.com.br)>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. BNCC - Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 24 de abril de 2022

BUZATO, M. E. K. Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades. Revista Crop, Campinas, ed. 12, p. 108-144, 2007.

CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima, MENDES, Débora Lúcia Lima Leite, Estudos de avaliação na educação infantil. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

CHEN, Xiaoxiao. XU, Qian; LIN, Haijiang; ZHU, Jianfu; CHEN, Yue, ZHAO Qi; FU, WANG, Na. Quality of life during the epidemic of COVID-19 and its associated factors among enterprise workers in East China. MC Public Health, v.21, n.1370, p. 1-10, 2021.

COUTINHO, Sandra Brandão. Avaliação na Educação Infantil: Teoria, concepções e práticas, 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/fanny/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/TCC%20UFNT/Referencias%20cap%C3%ADtulo%20I/SBCoutinho.pdf>> . Acesso em 08 de Vov.2022

CRESWELL, John. Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. Revisão técnica: Dirceu Silva. Porto Alegre: Penso, 2014

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócioeconômicos – Nota Técnica, n.244, 2020.

DOWBOR, Ladislau. Tecnologias do Conhecimento: Os desafios da Educação. São Paulo: Versão Online, 2011.

FERRAZ, Beatriz. BNCC na Educação Infantil. Orientações para gestores municipais sobre a implementação dos currículos baseados na Base em creches e pré-escolas, 2020. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/06/BNCCEI_interativo_final.pdf>. Acesso em: 08 Nov. 2022.

FERREIRA, C. A. de; HEINSIUS, A. M; BARROS, D. do R. *Psicomotricidade Escolar*. Rio de Janeiro: Wark Ed., 2008, 297p.

FERREIRA, Luciene Braz ; TORRECILHA, Nara ; MACHADO, Samara Haddad Simões. *A Técnica De Observação Em Estudos De Administração*. 2012. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EPQ482.pdf>. Acesso em 03 de junho de 2022.

FILATRO A.; CAVALCANTI, C. *Metodologias Inov-Ativas na Educação presencial, a distância e corporativa*. São Paulo: Saraiva, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia Da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Helena. *A Pedagogia das competências como “Política” de formação e “instrumento” de avaliação*. In: GARRIDO, Selma Pimenta. *Saberes Pedagógicos e atividades docentes*. Cortez. São Paulo: 2002.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HANK , Vera Lucia Costa. *O Espaço Físico E Sua Relação no Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança*. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-espaco-fisico-sua-relacao-no-desenvolvimento-aprendizagem-.htm>>; Acesso em 07 de julho de 2022.

HODGES, Charles et al. As Diferenças entre o Aprendizado Online e o Ensino Remoto de Emergência. Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia, Recife, v. 2, p. 1-12, abr. 2020.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação e pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOFFMANN, *Avaliação e Educação Infantil: Um Olhar Sensível e Reflexivo Sobre a Criança*. Porto Alegre:Mediação, 2012.

JÚNIOR, Lucimar da Silva Pereira; MACHADO, Joana Bartolomeu. *Educação Infantil em tempos de pandemia: desafios no ensino remoto emergencial ao trabalhar com jogos e brincadeiras*. Revista Educação Pública, v.1, n.6, p.1-4, 2021.

LIBERALI, Fernanda; FUGA Valдите Pereira; DIEGUES, Ulysses C.C.; CARVALHO, Márcia Pereira, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/342611734_Educacao_em_tempos_de_pandemia_brincando_com_um_mundo_possivel>2020. Acesso em: 25 jul. 2022.

- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 1-16.
- MEYER, Ivanise Correa Rezende. *Brincar e Viver: Projetos em Educação Infantil*. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: WAK, 2008.
- MORO, Catarina, NEVES, Avaliação na educação infantil: Um debate necessário. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 272-302, abr./ago. 2013.
- NETZEL, Eliane do Rocio. *A Importância da Participação da Família na Vida Escolar do Aluno*, 2020. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_ped_utfpr_elianedorocionetzel.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2023.
- NEVES Josélia Gomes, BELEZA DE OLIVEIRA, Ana Paula Salgado, NASCIMENTO DOS SANTOS, Gisele Caroline. *AValiação NA EDUCAÇÃO INFANTIL: acompanhamento e instrumentos de registros*. Revista Exitus, vol. 7, núm. 3, pp. 374-400, 2017
- OLIVEIRA, Sandra Regina Nardis de; SILVA, Renata. O Lúdico e as múltiplas derivações na realidade da educação infantil. *Revista de Divulgação Técnico Científica do ICPG*, v.3, n.10, p.1-5, 2007.
- OLIVEIRA Andrade Dalila. *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia Relatório Técnico*. MESTRADO/UFMG — Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 701-717, set./dez. 2020. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>. Acesso em: 05 Nov. de 2022.
- PACÍFICO Juracy Machado; OLIVEIRA Ana Paulo Salgado Beleza de, NASCIMENTO DOS SANTOS, Gisele Caroline. *Avaliação na educação infantil: Desafios e Perspectivas*. Revista Exitus, Santarém/PA, v.7, n.1, p.374-400, 2007.
- PANIAGUA Gema, PALACIOS, Jesus. *Educação Infantil: resposta educativa à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PEREIRA, Artur Oriel. *Amigues: um estudo interseccional das práticas de amizade entre as crianças pequenas na educação infantil*. 2020. 146 f.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagens e representação*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1998.
- PICELI, Luciyelena Amaral. *Coletânea de texto nº 1: Dinâmica Lúdica*. Apostila Universidade Paranaense- UNIPAR, 2007.
- PINTO, C. L. TAVARES, H. M. *O Lúdico na Aprendizagem: Aprender a Aprender*. *Revista da Católica*, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 226-235, 2010.
- PLAZA, Fernanda Rodrigues, SANTOS, Uillians Eduardo, *Avaliação da aprendizagem na educação infantil: recurso para a prática pedagógica*. 2015 Disponível em:

www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/avaliacao-da-aprendizagem.pdf?msclid=2f4c6596d15011ecb2624a6d9ee9f577. Acesso em: 11 de Ago. de 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.– 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>> Acesso em: 11 de Ago. de 2022.

RIBEIRÃO PRETO, Paidéia; DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, Abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100003&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 24 de jul. de 2022.

SÁNCHEZ, P. A.; MARTINEZ, M. R.; PEÑALVER, I. V. A psicomotricidade na educação infantil, 2008. Disponível em: <www.artigonal.com> Educação - Em cache -Similares>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SANTIAGO Flávio; MOURA, Taís Aparecida de. Infâncias e Docências: Descobertas e Desafios de tornar-se professora e professor. Pedro & João Editores, 2021. 346p.

SARAIVA, Terezinha. A educação infantil na base curricular nacional. Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, 2022.

SILVA, João Da Mata Alves Da. O lúdico como metodologia para o ensino de crianças com deficiência intelectual. 2012. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4736/1/MD_EDUMTE_II_2012_33.pdf>. Acesso em 26 julho de 2022.

SOUSA, Maria Solange Rodrigues; LABANCA, Maria Rita De Cássia Pelizari; LEITÃO, Rosângela Ribeiro de Sousa; FOLHA, Jardim Galberto Pereira; TERREÇO, Rosângela Sousa; BRASILEIRO, Luiza Rodrigues de Sousa; GUIMARÃES, Danilo Pinheiro. Documento Curricular do Tocantins, Educação Infantil, 2009. Disponível em: <<https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-tocantins-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/3pxz92xtgb1p>>, Acesso em: 15 Ago. 2022.

SOUZA, Eulina Castro de. A importância do lúdico na aprendizagem. 2015. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-import%C3%A2ncia-do-l%C3%BAdico-na-aprendizagem.aspx>>. Acesso em 18 julho de 2022.

TANAMACHI, E.R.; MEIRE, M.E. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia Escolar, v.1, n.1, 2003.

TATE SULLIVAN, Emily. The Pandemic Was Disastrous for Early Childhood Education—And Both Kids and Adults Are Feeling It – Early Learning, 2021. Disponível em: <<https://www.edsurge.com/news/2021-07-02-the-pandemic-was>>

disastrous-for-early-childhood-education-and-both-kids-and-adults-are-feeling-it>.
Acesso em: 20 julh. 2022.

TEREBINTO, L.C. Recriando a Educação Infantil em Tempos de Pandemia Covid 19. 2022, 78f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Maria UFSM-RS). Santa Maria, RS. 2022.

VIEIRA, Lívia; FALCIANO, Bruno Tovar. Docência na educação infantil durante a pandemia: percepções de professoras e professores. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 30, p. 788-805, set./dez. 2020.

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO

1) Quais estratégias foram utilizadas no período de suspensão das atividades presenciais, visando contemplar os eixos interações e brincadeiras?

2) No trabalho remoto foi possível recriar contextos significativos para a aprendizagem das crianças? Justifique sua resposta

() Sim

() Não

3) Cite atividades que foram propostas, por você, para contemplar o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitassem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança:

4) As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação. Durante o período de atividades remotas, como isso ocorreu?

5) quais os principais desafios enfrentados para o acompanhamento avaliativo das Interações e brincadeiras realizadas de forma remota?

- () Disponibilidade de recursos tecnológicos para o professor
- () Disponibilidade de recursos tecnológicos para a família
- () Infraestrutura (Espaço adequado, internet)
- () Adaptabilidade e participação das crianças nas atividades remotas
- () Participação dos pais/responsáveis na realização das atividades propostas
- () Interação com as crianças através de vídeo
- () Outro _____

6) Em relação as atividades propostas para serem desenvolvidas com auxílio dos responsáveis pelas crianças, você considera que a família contribuiu:

- () Sempre
- () Algumas vezes
- () Não participaram

7) Você teve dificuldades para acessar a plataforma e ministrar atividades que contemplassem os eixos de interações e brincadeiras de forma online? Se sim, quais?

- () Sim
- () Não

8) Como foi sua experiência em ministrar atividades e que contemplasse os eixos de interações e brincadeiras de forma online? *

- () Positiva (Satisfatória)
- () Negativa (Precária)
- () Desafiadora
- () Outra

9) Você recebeu algum tipo de suporte da Equipe Diretiva da sua Unidade Escolar para o desempenho das aulas online/remota? Se sim, qual?

() Sim

() Não

10) Você considera que foi possível implementar atividades lúdicas durante a pandemia e que possibilitasse o aprendizado das crianças?

() Sim

() Não