

O brincar e o interagir (conviver e participar) na infância: Desafios às práticas pedagógicas em tempos de pandemia

Janaína Raquel Cogo*

Martin Kuhn**

Juliane Ilha Marafiga***

Introdução

A pandemia causada pela propagação da Covid-19 modificou nosso cotidiano e provocou situações de excepcionalidade em todos os âmbitos da vida, sem ressalvas à educação. As tecnologias já eram recorrentes na organização da vida cotidiana, contudo, a pandemia alargou e demandou seu uso como possibilidade de estreitar relações em tempos de distanciamento social. A elas recorreu-se como possibilidade de dar continuidade ao trabalho do aprender e ensinar e do interagir, agora, mediados por meios digitais.

O cenário de excepcionalidade produziu reflexões no campo da Educação, tensionando as possibilidades e os limites do diálogo entre infância, práticas educativas e aprendizagens, mediadas pelas tecnologias. Se, por um lado, sabemos que as infâncias são cada vez mais midiáticas, por sua relação próxima com as mídias eletrônicas, a pandemia evidenciou a necessidade e a centralidade do interagir e do brincar das crianças para seu processo de aprendizagem. Na infância, as relações

* Pedagoga. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora de Educação Infantil na rede municipal de Santa Rosa/RS.

E-mail: janaraquelsr@gmail.com

** Pedagogo e Sociólogo. Doutorado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ – Ijuí/RS – Brasil e Universidad Autónoma de Madrid. Professor Titular da Área de Ciências Humanas e Jurídicas da Universidade Comunitária de Chapecó – UNOCHAPECÓ.

E-mail: martk@outlook.com.br

*** Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Santa Maria/RS.

E-mail: jilhamarafiga@gmail.com

entre crianças e crianças e crianças e adultos são imprescindíveis à construção do conhecimento.

A pandemia reiterou que práticas educativas significativas na infância implicam crianças e professoras¹ ativas, pois o conhecimento é algo vivo, que pulsa nas interações, nas curiosidades e nas necessidades das crianças. Reconhecer a criança como ser ativo, como produtora de cultura, que interage com os outros e com o seu meio social e transforma-o, deixando aí suas marcas, significa afirmar que as relações do face a face da criança/criança e da criança/adulto são fundamentais para seu desenvolvimento. Assim, a pandemia produziu um tempo de desafios, de incertezas, de angústias, de tristezas, mas que interroga o trabalho pedagógico com as crianças por meios tecnológicos.

Assim, orientados a partir dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas da educação infantil - interações e brincadeiras, propostos pela BNCC (2017), problematizamos o seguinte: em tempos de pandemia, de aulas remotas, dispor práticas pedagógicas que asseguram o interagir e o brincar como requisitos ao processo de aprendizagem das crianças da educação infantil? Como objetivo, propomos pensar se as práticas pedagógicas em tempo de pandemia, via tecnologias, asseguram o interagir e o brincar como requisitos ao processo de aprendizagem. Sustentamos que as tecnologias, por mais que intentaram dar continuidade aos processos pedagógicos, são limitadas na produção de práticas pedagógicas que asseguram o interagir e o brincar como requisitos ao processo de aprendizagem. O interagir e o brincar requerem relações face a face para a construção de um ser ativo, produtor de cultura, que interage com meio social e transforma-o.

Para assegurar esse percurso reflexivo, serão discutidas as relações entre infâncias contemporâneas e as tecnologias em um primeiro movimento. A este, segue uma reflexão sobre a infância em tempos de adversidades. E, por fim, um terceiro movimento que aborda a importância do brincar e do interagir nos processos de aprendizagem na educação infantil. Para concluir, tecemos considerações acerca das possibilidades e dos limites das práticas pedagógicas desenvolvidas em tempo de pandemia.

¹ Nessa reflexão, manteremos o gênero professoras, pois, na educação infantil, elas ainda são a esmagadora maioria.

Infâncias contemporâneas e tecnologias

Vivemos um momento em que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) reelaboraram as noções de espaço e tempo. As tecnologias rompem as fronteiras físicas, possibilitando o compartilhamento de informações, praticamente em tempo real entre diferentes locais do globo. Especialmente na pandemia de Covid-19, não podemos deixar de considerar que as tecnologias viabilizaram a continuidade da vida ordinária, respeitando o distanciamento social.

As TDICs são e foram utilizadas durante a pandemia, por diversos setores da sociedade como empresas, universidades, escolas de educação básica, nas relações familiares e nas demais relações humanas, como meio para assegurar a continuidade das atividades humanas ordinárias. Nas escolas de educação básica, sem preparação para esse momento de crise repentina e na tentativa de não suspensão total do trabalho pedagógico, inserem-se as TDICs, ensino híbrido ou ensino remoto, para dar continuidade ao trabalho pedagógico escolar. Contudo, os pesquisadores já sinalizam que o contexto vivenciado pelas escolas não se trata/tratou de uma metodologia de ensino híbrido, mas de um ensino remoto de emergência.

O que ficou evidenciado, inicialmente, que a grande maioria das escolas de educação básica pública de nosso país não dispõe de uma infraestrutura digital. Tampouco os professores têm formação e domínio da tecnologia e dos recursos de transposição didática de seus conhecimentos profissionais para ensinar por meio de recursos digitais. Do mesmo modo, muitas famílias e seus filhos não têm/tinham acesso a redes digitais e domínio das tecnologias para aulas remotas. Nesse contexto, o que predomina é um cenário abrupto de necessidades. Hodges et. al. (2020, p. 6) ponderam que “[...] ao contrário das experiências planejadas desde o início e projetadas para serem online, o Ensino Remoto de Emergência (ERT) é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise”. Mais do que isso, revela uma realidade de não acesso às tecnologias digitais de escolas, professores e famílias, o que anuncia a mazela, não nova, a que está submetida a educação brasileira, a formação de professores e boa parte da população brasileira.

Ainda que se trate de um contexto de ensino remoto emergencial, muito se fala em incorporar aspectos desse formato de mediação escolar das aprendizagens via recursos digitais para o pós-pandemia. Recortando as especificidades da educação infantil, torna-se importante refletir sobre a relação entre as TDICs e as infâncias.

O conceito de infância é uma construção histórica e, desse modo, as percepções sociais sobre a infância não são universais e nem estáticas. Atualmente, há discussões que se ocupam da relação entre a infância contemporânea e mídias eletrônicas. Para Buckingham (2007, p. 7):

As crianças parecem cada vez mais viver “infâncias midiáticas”; suas experiências diárias são repletas de narrativas, imagens e mercadorias produzidas pelas grandes corporações globalizadas de mídia. Poderíamos mesmo dizer que hoje o próprio significado da infância nas sociedades contemporâneas está sendo criado e definido por meio das interações das crianças com as mídias eletrônicas.

É fato que as crianças possuem proximidade com as mídias eletrônicas, uma vez que já nasceram em um contexto em que estas estão cada vez mais presentes no cotidiano de famílias de diferentes estratos sociais. Para Buckingham (2007), a relação da infância com as mídias eletrônicas é vista de maneira antagônica, positiva e/ou negativa. Em sua face negativa, Buckingham (2007, p. 65) ressalta que “[...] atribui-se às mídias eletrônicas um singular poder de explorar a vulnerabilidade das crianças, de abalar sua individualidade e destruir sua inocência”. Por outro lado, Buckingham (2007, p. 65) destaca que mais recentemente tem-se visto também essa relação de maneira mais positiva:

Longe de serem vistas como vítimas passivas das mídias, as crianças passam a ser vistas como dotadas de uma forma poderosa de “alfabetização midiática”, uma sabedoria natural espontânea de certo modo negada aos adultos. As novas tecnologias de mídia, em especial, são consideradas capazes de oferecer às crianças novas oportunidades para a criatividade, a comunidade, a autorrealização.

Assim, a proximidade das crianças com as mídias eletrônicas pode ser vista tanto de maneira positiva como negativa. O autor ressalta que considerar que “[...] as crianças sejam ou vítimas passivas da mídia ou consumidoras ativas significa efetivamente vê-las como isoladas dos processos de mudança social e cultural mais amplos” (BUCKINGHAM, 2007, p. 119). Considerando as reflexões do autor, embora as crianças apresentem uma disposição, uma curiosidade e facilidade para o desenvolvimento de certas habilidades, ponderamos que, como recurso pedagógico

para a aprendizagem infantil, as mídias digitais não se demonstraram efetivas para as aprendizagens das crianças da educação infantil.

As mídias eletrônicas podem até ser interessantes para as crianças em jogos interativos, vídeos, diversos aplicativos criados hoje, porém, essa ocupação deve ser limitada em horários do dia da criança e não ocupar a maior parte do tempo delas. As crianças possuem um corpo em desenvolvimento que precisa ser movimentado, um cérebro que estabelece infinidades de conexões neurais para a aprendizagem, que as mídias não contemplam integralmente.

O que a pandemia evidenciou foi a necessidade de resguardamos o tempo da infância, do aprender em conjunto, em interação, de considerar a inteireza da criança. Evidencia-se, igualmente, a desigualdade social, a falta de acesso, a fome, a miséria, a falta de uma habitação adequada para as crianças morarem. Nem todas as crianças possuem, em suas casas, internet, boas condições de moradia e comida. Assim, o retorno às atividades presenciais foi requerido à educação infantil, ainda anunciando e denunciando marcas de sua matriz compensatória e assistencialista. Embora as políticas públicas tenham superado a perspectiva assistencialista para a educação infantil em discurso, as demandas sociais das famílias ainda afirmam, reiteram e necessitam de assistência, de ações compensatórias e, quiçá, de educação.

Falar de infâncias na pandemia implica considerar a desigualdade de acesso das famílias. Muitas crianças, infelizmente, têm, na escola, seu maior suporte, evidenciando ainda a insuficiência de políticas públicas para a infância, além de políticas educacionais à educação infantil. Ademais, sobre as infâncias contemporâneas, em tempos de pandemia e de sua relação com as tecnologias, consideramos que as experiências infantis não podem limitar-se à tela de um computador e de um celular.

O contexto evidenciou/evidencia que as tecnologias não possibilitaram às crianças as mesmas oportunidades de acesso, tampouco permitiram-lhes suas necessidades de brincar e interagir. Caracterizou-se como uma educação infantil que não ultrapassou atividades prontas e sem significado, que reduziu as experiências infantis e generalizou modos únicos de aprender. A educação infantil requer ter presente em seus princípios o tempo de ser criança, a centralidade do brincar e do interagir no processo de aprender, aspectos que serão discutidos na próxima seção do texto.

A infância em tempos de adversidades

A infância é um tempo de encantar-se com os pequenos detalhes da vida, com as transformações da natureza, com as brincadeiras sem demarcação de espaço e tempo. Ser criança é encontrar em diversas materialidades a oportunidade de brincar, de aprender, de se relacionar com outros e com o mundo. É a imprevisibilidade dos momentos cotidianos que enriquece as relações e que produz sentidos para o mundo.

As experiências da infância fogem a determinações de momentos de aprendizagens, pois todos os momentos cotidianos na infância são contextos de aprendizagens. Para além das atividades formais, as aprendizagens na infância são, em diferentes contextos, momentos, nas diferentes vivências, que se constituem na interação e nas relações, nos interesses, na curiosidade infantil. Nessa perspectiva, pensar a docência na educação infantil que consiga abarcar as singularidades infantis é complexo e desafiador. Exige do professor atenção, a escuta sensível às suas necessidades, a seus interesses, envolve um construir dialógico, na interação face a face com as crianças.

A pandemia de Covid-19 apresentou-nos uma situação de calamidade, de provisoriamente na apresentação de soluções para um tempo de distanciamento social, também para o contexto da educação infantil. Sem a possibilidade do encontro, o momento foi pensar em maneiras de aproximação com as crianças, sem a interação física, o que, mesmo em diversas tentativas, não se demonstrou plausível. Pensar a infância é pensar em crianças que, em um mesmo tempo histórico, vivem de formas diversas, o que requer olhares singulares para infâncias plurais. Desse modo, entendemos que, a partir das experiências vivenciadas na educação infantil nesse tempo de pandemia, torna imperativo repensar o nosso olhar para a infância, a importância do brincar, do interagir, das experiências infantis vividas em diversos contextos para além da sala de aula.

Walter Kohan (2019) reflete de modo muito pertinente sobre o assunto afirmando que “A escola não tem infância”. Parece que a escola está se transformando em um espaço de aceleração do tempo infantil, entrando na lógica do capital, em que o tempo representa lucro e, assim, o tempo de ser criança, brincar, experienciar e vivenciar todas as possibilidades do tempo presente tem se tornado menos presente. Uma lógica em que predomina o tempo do Khrónos, o “[...] tempo do capital, do mercado, e cada vez mais na escola é preciso justificar a produtividade com que se experimenta o tempo. Essa forma de afirmar o tempo tem influência decisiva sobre a experiência temporal que podemos ter em uma escola” (KOHAN, 2019, p. 12). No caso

da educação infantil, significa uma preparação para o ensino fundamental, um conjunto de saberes técnicos e instrumentais a serem dominados.

No Brasil, a luta pela superação da perspectiva assistencial, compensatória de educação infantil e da perspectiva escolarizante, buscando uma escola para a infância, firma-se aos poucos. Porém, anunciam-se retrocessos em nosso tempo, como, por exemplo, a discussão e a proposição de implementação de livros didáticos na educação infantil, através do Programa Nacional do Livro Didático. A lógica que impera é a da aceleração do processo de alfabetização na infância. Antecipar processos, roubando o tempo de ser criança é a afirmação de uma escola em que não há infâncias.

Nesse tempo de sofrimento, de perdas de familiares à pandemia, de crise econômica, o direito a uma educação de qualidade continua sendo a finalidade do trabalho pedagógico. Sim, as aprendizagens infantis são fundamentais, mas, como ressaltado por Martins Filho (2020, p. 133), “[...] as experiências não cabem em uma folha A4, vão para muito além do papel, da produção de uma atividade com resultado previamente determinado”.

As vivências em contextos da educação infantil retratam que as atividades planejadas em tempos de pandemia para serem desenvolvidas em casa pelas crianças, em sua maioria, tratam-se de atividades mecânicas, escolarizantes, que não asseguram o protagonismo infantil. Não se critica aqui as professoras, que, em sua maioria, buscaram propor atividades significativas, mas estas assumiram uma perspectiva reprodutivista a ser realizada com a família, sem a mediação do professor e sem a interação criança/criança e crianças/professoras. Ressaltamos a impossibilidade de traduzir, seja no papel, por meio de atividades programadas ou por meio de livros didáticos, a riqueza das descobertas infantis, da pesquisa, da escuta sensível, das experiências e das interações na educação infantil.

Neste sentido, Kohan (2019, p. 13) sugere que devemos devolver “[...] o tempo pelo próprio tempo, o tempo da brincadeira séria, aquele que encontra sentido no próprio brincar. O tempo do presente, do estar presente, inteiramente, no que faz, na vida que se vive: como uma criança que brinca”. Esse é o tempo Kairós. Um tempo não preso à produtividade do capital e do mercado. Um tempo que se insurge ao apressamento, mas de diminuir o ritmo, de deixar as crianças viverem suas infâncias e proporcionar experiências com a natureza, com brinquedos não estruturados, com um universo de possibilidades.

A pandemia deveria ter nos ensinado que o tempo mais valioso é o presente, o tempo Kairós, que as crianças não deixaram de aprender fora da escola e que não devemos querer recuperar “o tempo perdido”, mas aprender a enxergar novas possibilidades. Não vivemos um tempo perdido se aprendermos a olhar para além da lógica do capital. Um tempo de sofrimentos, mas que se apresenta a nós e temos que aprender com ele a estabelecer uma nova relação com as pessoas e com a natureza. Não busquemos recuperar o tempo das crianças. Elas aprenderam sim, não as aprendizagens que a perspectiva escolarizante de nosso tempo exige, mas as aprendizagens singulares e ao mesmo tempo plurais dos diferentes contextos em que vivem.

A importância do brincar e do interagir nos processos de aprendizagem

As interações com o meio, com outras crianças e os adultos, são fundamentais para as aprendizagens na infância. É a partir das interações que a criança desenvolve a comunicação com outros seres humanos, amplia suas percepções, constrói sentidos, elabora conceitos, experimenta, socializa-se. Vygotsky defendia que o desenvolvimento humano necessita das interações para efetivar-se, sendo que as interações possibilitam que as características tipicamente humanas, como a linguagem, aconteçam, além disso, proporcionam o desenvolvimento de características pessoais de cada criança. Rego (2014, p. 58), estudiosa de Vygotsky, afirma que:

[...] a estrutura fisiológica humana, aquilo que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social. As características individuais (modos de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo, etc.) depende da interação do ser humano com o meio físico e social.

A criança aprende interagindo, imaginando, brincando. A interação com a cultura, com os elementos da sociedade, com outras crianças e adultos é condição necessária à aprendizagem. Brincar possibilita à criança o desempenho de papéis, a interação com o meio e com outras pessoas, desempenhando funções além de sua faixa etária, buscando internalizar conceitos, aprendizagens e, assim, desenvolver sua criatividade e imaginação. Brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem na infância.

Uma concepção de educação infantil que considere a criança como centro do processo educativo, em que a importância das interações e das brincadeiras entre as crianças seja considerado, é necessária ao professor para planejar e oferecer diferentes espaços, tempos e materiais para que as crianças possam interagir, brincar, testar hipóteses sobre o mundo que as cerca.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a criança é definida 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 (BRASIL, 2010, p. 12).

As interações e as brincadeiras aparecem como os eixos estruturantes das práticas pedagógicas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), bem como a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2017) reforça essa orientação, definindo ainda direitos de aprendizagem e desenvolvimento às crianças na educação infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Desse modo, as orientações curriculares buscam incorporar e respeitar as linguagens das crianças, seus movimentos, ritmos, considerando que o trabalho pedagógico na educação infantil não está preso a espaços e tempos circunscritos e fechados com mesas, umas atrás da outra e, muito menos, aos materiais produzidos pelos adultos em que baste que a criança pinte, recorte ou circule-os como forma de treinamento mecânico.

O planejamento de práticas educativas na pandemia, tanto no ensino remoto, quanto no momento de retorno das atividades presenciais na educação infantil, demandou complexidade ao pensar em possibilidades de buscar efetivar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Assegurar interações e brincadeiras como eixos estruturantes às práticas educativas em contextos presenciais já é um desafio, imagine considerando os protocolos de distanciamento social ou mesmo em contexto de ensino remoto.

Para Marques (1990, p. 29), “[...] ponto de partida e ponto de chegada da Pedagogia são as relações diretas e imediatas do face-a-face, tais as que se dão em sala de aula”. Considerando a importância das relações face a face nas relações educativas, crescemos na educação infantil, a complexidade e especificidades nas

práticas educativas com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Há que se considerar ainda que as crianças não aprendem e desenvolvem-se todas da mesma maneira. Cada criança interage e aprende de modo singular, antecipando a impossibilidade de prever propostas prontas para serem desenvolvidas em casa com as famílias no contexto de ensino remoto, além da impossibilidade de um planejamento na educação infantil que não considere as relações face a face, as interações e as brincadeiras entre as crianças.

Neste sentido, o professor assume o papel de articulador entre os interesses e necessidades das crianças por meio da intencionalidade e do compromisso com a construção coletiva do conhecimento. Ao limitar as experiências das crianças às telas e à escassez de interações, estamos asfixiando sua imaginação e criatividade, menosprezando sua capacidade de criar e reinventar possibilidades, desacreditando em sua potência e comprometendo a existência e a própria identidade do professor como profissional sensível e com o olhar atento:

Essencial perguntarmos: como olhamos? Procurando o novo ou voltando-nos exclusivamente para o já conhecido? Profunda ou superficialmente? Com um olhar que, ao dirigir-se às crianças, busca apenas o que “deveriam fazer” (correspondendo a um modelo ideal, padrão), que facilmente localiza a falta? Que não percebe o que fazem e dizem as crianças nos seus gestos, quando choram ou riem? (OSTETTO, 2012, p. 22).

As experiências das crianças criam movimentos, indagações, possibilidades que impulsionam a construção das práticas educativas e que corroboram para a constituição profissional do professor. Contudo, as interações foram prejudicadas, pois, além de terem ocorrido por meio de telas, muitas crianças não tiveram acesso à internet e às tecnologias. Ainda cabe ressaltar que, no ambiente familiar, não há organização de tempos e espaços planejados com intencionalidade às aprendizagens como no ambiente escolar. As experiências das crianças aconteceram sem a contribuição coletiva, sem as impressões e opiniões das outras crianças e dos adultos.

Para Oliveira et. al. (2019), a convivência com outras crianças é uma grande motivadora de aprendizagens na educação infantil:

Acreditamos que o maior estímulo para uma criança seja a companhia das outras crianças. Compreender a convivência entre as crianças como oportunidade privilegiada, considerando-a mobilizadora de uma série de

experiências de aprendizagem, leva os professores a organizar espaços, rotinas e promover também a interação das crianças (OLIVEIRA et. al., 2019, p. 62).

Considerando a importância das interações entre as crianças, que brincam, expressam-se e aprendem com as outras, estas desenvolvem sua curiosidade a partir dos materiais e experiências presentes no cotidiano. Essa intencionalidade educativa deve estar presente no planejamento e organização das situações propostas na educação infantil pela professora. Planejar com intencionalidade na educação infantil é considerar o contato com diversos materiais, sonoridades, elementos culturais, objetos, elementos da natureza como possibilidades de aprendizagens. É nesse movimento que os direitos de aprendizagem também se asseguram.

Significa que os espaços e tempos requerem ser pensados e organizados de modo que as crianças sejam reconhecidas como produtoras de conhecimento. Estas, ao interagirem com materiais diversos, cores, texturas em espaços livres para utilizarem sua imaginação, criam novos significados e constroem o conhecimento acerca do mundo. Planejar espaços e tempos como esses exige estudo e escuta sensível aos desejos, às necessidades das crianças e, principalmente, às suas potencialidades.

O professor, neste sentido, é um potencializador das interações, busca apresentar a complexidade do mundo às crianças. Para Oliveira et. al. (2019 p. 49):

É o professor quem planeja as melhores atividades, aproveita as diversas situações do cotidiano e potencializa as interações. Tudo para apresentar às crianças o mundo em sua complexidade: a natureza, a sociedade, as artes, os sons, os jogos, as brincadeiras, enfim, os conhecimentos construídos ao longo da história, possibilitando a construção de sua identidade, individualidade e autonomia dentro de um grupo social (OLIVEIRA et. al., 2019 p. 49).

Portanto, ser professor na educação infantil demanda um exercício cotidiano de intencionalidade e compromisso. No contexto de pandemia, a escola tem sua responsabilidade ampliada, pois muitas crianças não têm outro espaço que respeite suas especificidades para interagir e brincar. Essas especificidades, para tanto, requerem planejamento e organização para o desenvolvimento das práticas educativas. Neste sentido:

O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente (BARBOSA, 2006, p. 120).

Os desafios impostos pela pandemia foram potencializados nos ambientes das instituições educativas com o retorno das atividades presenciais. Além do trabalho pedagógico, tornam-se parte os planos de contingência para que as práticas educativas pudessem ser desenvolvidas com segurança, com a tentativa de respeitar as especificidades das crianças e, ao mesmo tempo, assegurar as interações e as brincadeiras.

Ao nascer o ser humano está inserido em uma determinada cultura e passa a viver em um determinado tempo histórico. Ao longo de seu desenvolvimento, a criança incorpora as coisas do mundo, aprende a simbolizar suas experiências e, simultaneamente, a desenvolver sentimento em relação às pessoas e coisas e a agir em seu meio, também transformando-o por meio de sua ação. Na interação com o mundo, o indivíduo vai construindo sua personalidade, formando sua identidade pessoal (GONÇALVES, 1994, p. 76).

É nas interações estabelecidas entre criança/criança, criança/adultos que são desenvolvidas a sociabilidade, a afetividade, a leitura de mundo e a construção de sua identidade. Para tanto, o desenvolvimento integral da criança passa pelo planejamento cuidadoso, pelo compromisso pedagógico que potencialize as formas de expressão e manifestação das crianças. Mesmo que as linguagens oral e escrita sejam privilegiadas na escola, é importante reconhecer que não são as únicas a serem estimuladas, pois a criança utiliza gestos, emoções, expressões corporais entre outras formas para comunicar-se com o mundo. Ao explorar o ambiente e os objetos, as crianças vão construindo conhecimento sobre eles, aumentando seu repertório de possibilidades e significados.

A possibilidade de desenvolver as múltiplas linguagens na infância manifesta-se a partir da escuta sensível às crianças, às diversas maneiras das crianças expressarem-se acerca do que estão sentindo, de suas curiosidades, de seus interesses. A educação infantil acontece por meio das brincadeiras e das interações. É por meio delas que as múltiplas linguagens e expressões infantis são possibilitadas pelo trabalho pedagógico do professor. Neste sentido, ressaltamos a impossibilidade de considerar uma educação infantil significativa às crianças com propostas prontas para serem

executadas. A pandemia de Covid-19 produziu um cenário de excepcionalidade, as tecnologias foram um recurso emergencial, mas, de modo algum, afirmam-se como uma alternativa à educação infantil.

Considerações finais

A pandemia de Covid-19 desnudou um cenário já anunciado em muitas escolas de educação infantil, o de uma escola para a infância que tem pouco espaço e tempo para ser criança. As políticas educacionais (BNCC), a proposição de um livro didático para educação infantil mostram-se desencontradas. Por um lado, buscam garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento às crianças, reconhecendo campos de experiências na organização de propostas para a educação infantil e, por outro, preveem uma lista de habilidades que devem ser desenvolvidas em cada campo de experiência. Tal postura desconsidera, de certo modo, a centralidade das crianças no documento, sendo que o foco foi direcionado para os conteúdos que devem ser trabalhados.

Outra política que tem buscado apressar a escolarização infantil é o PNLD. Ele institui livros didáticos para a educação infantil e, desse modo, desconsidera os tempos de brincadeira, de interação, de descobertas e busca impor modos de ser criança, em modelos estereotipados e propostas prontas, que não consideram as singularidades e as múltiplas formas de expressão das crianças.

A pandemia trouxe um cenário de excepcionalidade às práticas pedagógicas na educação infantil. A educação infantil remota dificultou considerar as singularidades infantis, as interações e as brincadeiras. Um contexto que pode fazer-nos perceber que, nas práticas pedagógicas da educação infantil, surgem propostas que desconsideram a criança, que desconsideram a importância do brincar e do interagir nas aprendizagens infantis. As práticas desenvolvidas remotamente em um contexto de distanciamento social foram necessárias à saúde coletiva e, nesse cenário, as práticas educativas sem a interação e sem as relações face a face foram uma alternativa emergencial.

As reflexões anunciadas no texto mostram que as crianças contemporâneas assumem uma relação mais próxima com as tecnologias, mas também mostram o quanto as aprendizagens infantis perpassam as interações, as brincadeiras e as expressões infantis dos encontros do face a face. As práticas educativas na educação

infantil devem considerar as crianças, suas necessidades, seus interesses, suas singularidades.

Larrosa (2006, p. 188) faz-nos pensar em como, muitas vezes, queremos reduzir a infância ao que esperamos dela: “Não se trata então, de que – como pedagogos, como pessoas que conhecemos as crianças e a educação – reduzamos a infância a algo, que de antemão, já sabemos o que é, o quer e o que necessita”. É importante que tenhamos conhecimentos sobre a infância e sobre seu desenvolvimento, mas que, fundamentalmente, asseguremos espaço para a singularidade das crianças, que não queiramos reduzir todas as crianças a desenvolverem-se da mesma maneira, que possamos estar abertos ao novo, à experimentação, que nos renovemos enquanto professores a cada novo grupo, a cada nova criança que chega ao nosso encontro.

O desejo, neste sentido, é que tenhamos a coragem, a sabedoria para receber as crianças, sem querer reduzi-las à lógica do mundo adulto, que o espaço e tempo da educação infantil seja criação, experimentação, do brincar, do desenvolver-se e do aprender. Ser professor de educação infantil é desafiador, porém, quando nos possibilitamos enxergar o mundo através da lógica infantil, aprendemos muito com as crianças e transformamos a educação infantil em um lugar de magia, criatividade e encantamento.

Referências

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/CNE, 2018.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 out. 2021.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. Edições Loyola, 2007.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.

HODGES, C. et. al. As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Escribo, Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, Recife, v. 2, p. 01-12. 2020. Disponível em: <http://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>. Acesso em: 30 jun. 2020.

KOHAN, W. Prefácio: A devolver (o tempo d)a infância à escola. In: ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. (Orgs.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 11-14.

Memórias, arte e (re)existências: infâncias em tempos de pandemia de Covid-19 e em outros tempos
O brincar e o interagir (conviver e participar) na infância: Desafios às práticas pedagógicas em tempos de pandemia

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Alfredo Veiga-Neto (Trad.) 4. ed. 3ª imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARQUES, M. O. O educador/pedagogo na relação educativa direta. **Revista Contexto e Educação**, Ijuí, ano 5, n. 17, p. 17-30, jan./mar. 1990.

MARTINS FILHO, A. J. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. 1. ed. Florianópolis: Editora Insular, 2020.

OLIVEIRA, Z. R. et. al. **O trabalho do professor na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Biruta, 2019.

OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, L. E. (Org.) **Educação Infantil**: Saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2012. p. 13-32.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.