

## O processo comunicativo na Educação Infantil em tempos de pandemia: uma revisão de literatura

### The communicative process in Early Childhood Education in times of pandemic: a literature review

### El proceso comunicativo en Educación Infantil en tiempos de pandemia: una revisión bibliográfica

Daniela Karine Ramos<sup>1</sup> , Viviane de Carvalho<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santana Catarina, Brasil.

#### Autor correspondente:

Daniela Karine Ramos  
Email: dadaniela@gmail.com

**Como citar:** Ramos, D. K., & Carvalho, V. (2024). O processo comunicativo na Educação Infantil em tempos de pandemia: uma revisão de literatura. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 17(36), e20407. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v17i36.20407>

#### RESUMO

Esta revisão tem o objetivo de analisar estudos que abordam o processo comunicativo entre a instituição de educação infantil e suas respectivas famílias, durante o período da pandemia. A revisão que se caracteriza como de escopo foi conduzida nas bases de dados Web of Science e a Scopus e observou duas etapas, a primeira analisou os resumos e a segunda o texto completo, pautando-se nos critérios de inclusão e exclusão definidos. A elegibilidade resultou em vinte e sete estudos que tiveram os dados extraídos e analisados. Pode-se concluir que a comunicação com as famílias foi fundamental para as práticas da primeira infância. Reconhece-se que o uso de ferramentas alternativas de comunicação pessoal ajudou os professores e as famílias a aumentarem a frequência da comunicação recíproca e a permanecerem engajados, porém identificam-se famílias sem acesso aos recursos necessários, o que dificultou o processo comunicativo e a aprendizagem da criança.

**Palavras-chave:** Crianças. Covid-19. Comunicação. Tecnologias digitais.

#### ABSTRACT

This review aims to analyze studies that address the communicative process between the early childhood education institution and their respective families during the pandemic period. The review was conducted in the Web of Science and Scopus databases and observed two stages, the first analyzed the abstracts and the second the full text, based on the defined inclusion and exclusion criteria. Eligibility resulted in twenty-seven studies that had data extracted and analyzed. It can be concluded that communication with families was fundamental to early childhood practices. It is

recognized that the use of alternative tools of personal communication helped teachers and families to increase the frequency of reciprocal communication and to remain engaged, but families without access to the necessary resources are identified, which hindered the child's communicative process and learning.

**Keywords:** Children. Covid-19. Communication. Digital technologies.

## RESUMEN

Esta revisión tiene como objetivo analizar estudios que aborden el proceso comunicativo entre la institución educativa infantil y sus respectivas familias durante el período de pandemia. La revisión se realizó en las bases de datos Web of Science y Scopus y se observaron de los pasos, en la primera se analizaron los resúmenes y en la segunda el texto completo, con base en los criterios de inclusión y exclusión definidos. La elegibilidad dio lugar a veintisiete estudios en los que se extrajeron y analizaron los datos. Se puede concluir que la comunicación con las familias fue fundamental para las prácticas de la primera infancia. Se reconoce que el uso de herramientas alternativas de comunicación personal ayudó a los maestros y a las familias a aumentar la frecuencia de la comunicación recíproca y a mantenerse comprometidos, pero se identifican familias sin acceso a los recursos necesarios, que dificultaban el proceso comunicativo y el aprendizaje del niño.

**Palabras clave:** Niños. Covid-19. Comunicación. Tecnologías digitales.

## INTRODUÇÃO

Muitos países de diferentes continentes foram desafiados no início de 2020, de forma emergencial e abrupta, a organizarem suas estratégias e consequentemente suas políticas públicas, não somente no âmbito sanitário, mas sim econômico e social, com medidas de combate à disseminação do vírus. No Brasil não foi diferente, conforme Sommerhalder, Pott e La Rocca (2022), foram definidas múltiplas ações como medidas de contenção do vírus, incluindo o isolamento social, o que repercutiu no fechamento das escolas para o atendimento presencial em todos os níveis de ensino, incluindo a Educação Infantil.

Desse modo, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 28 de abril de 2020, emitiu um parecer com o objetivo de regulamentar as ações escolares durante o período da pandemia, de modo a minimizar a necessidade de reposição presencial de dias letivos, buscando manter as atividades escolares remotamente aos estudantes enquanto durasse a pandemia.

Este estudo tem como foco, as relações entre as instituições de Educação Infantil e suas famílias durante a pandemia, assim como o desenvolvimento do processo comunicativo entre ambas as partes que se tornou particularmente importante. O atendimento emergencial, por meio dos recursos tecnológicos, substituiu os espaços físicos de aprendizagem, até então considerados fundamentais na Educação Infantil por favorecer a socialização, as brincadeiras e a interação entre pares. As casas tornaram-se a nova “sala de aula”, isso significou uma mudança brusca para as famílias, que necessitavam de conexão à internet e acesso aos artefatos digitais, como também espaços, equipamentos e condições ambientais adequadas para interagir com os professores. Salienta-se que os pais se tornaram mediadores do processo de ensino-aprendizagem, supervisionando a comunicação com a escola e fornecendo os recursos materiais, intelectuais e emocionais necessários para a realização da atividade proposta pela instituição (Trujillo-Sáez *et al.*, 2020).

A necessidade de organizar formas eficazes de ensino para o atendimento emergencial, testou severamente as capacidades de adaptação das instituições de educação infantil. De modo mais amplo, era preciso garantir os recursos tecnológicos necessários para a comunicação virtual bidirecional, tanto nas unidades educativas quanto nas casas das crianças (Bozkurt & Sharma, 2020). Isso porque os métodos de ensino tiveram que ser mediados por tecnologias apropriadas para o ensino emergencial remoto. Em alguns casos, esses métodos já haviam sido desenvolvidos, mas em

outros tiveram que ser improvisados (Reimers & Schleicher, 2020). Tudo, para conseguir o contato e a manutenção de vínculos com as famílias de suas crianças.

Diante disso, esta revisão de literatura tem o objetivo de analisar estudos que abordam o processo comunicativo entre a instituição de Educação Infantil e suas respectivas famílias, durante o período de pandemia. A análise dos estudos volta-se a responder às seguintes questões norteadoras: Q1 - Como foi o processo comunicativo com as famílias na educação infantil no período pandêmico? Q2 - Quais as estratégias utilizadas pelos professores para manter o vínculo com as famílias de forma remota? Q3 - Quais os recursos/meios de comunicação foram utilizados? Q4 - Quais as principais dificuldades encontradas pelas famílias para efetivação do processo comunicativo?

## METODOLOGIA

A revisão de literatura caracteriza-se como de escopo que procura resumir a literatura sobre um tópico específico para ampliar a compreensão sobre estado atual do conhecimento (Paré *et al.*, 2015) e mapear caminhos e referências para novas pesquisas (Levy; Ellis, 2006; Vosgerau & Romanowski, 2014).

A condução da revisão de escopo observou os procedimentos sugerido por Okoli (2015) que parte do objetivo da revisão para elaboração do protocolo para sua condução, que consistiu numa planilha digital onde foram organizados todos os trabalhos encontrados e os seus respectivos dados, considerando os critérios de filtragem e inclusão e exclusão de textos, para então proceder a extração dos dados refletidos em informações aplicáveis numa síntese para posterior análise dos estudos.

Os procedimentos metodológicos utilizados na revisão incluíram a busca nas bases de dados, a seleção dos textos a partir da leitura dos títulos e resumos e a leitura do texto na íntegra, observando os critérios de inclusão e exclusão, para então proceder a extração das informações dos trabalhos incluídos (Mattar & Ramos, 2021).

As buscas foram realizadas em duas bases de dados reconhecidas e que indexam artigos de diferentes áreas do conhecimento, a Web Of Science e a Scopus. A busca nas duas bases de dados combinou palavras-chaves e filtros que definiram a busca no título e resumo e o período de publicação entre 2020 e 2023, conforme a tabela 1.

**Tabela 1:** Estratégias de busca nas bases de dados

Bases de dados	Palavras-chave	Filtro de busca	Período de publicação	Resultados
Web of Science	("child education" OR "early childhood education" OR Kindergarten) AND (parent OR family) AND (pandemic OR Covid)	Título e resumo	2022 OR 2021 OR 2020	44
Scopus	communication AND ("child education" OR "early childhood education" OR kindergarten) AND (parent* OR family*) AND (pandemic OR covid)	Título, resumo e palavras-chave	2022 OR 2021 OR 2020	39

Conforme os dados e os filtros mencionados, a busca resultou em 83 trabalhos relacionados à temática, sendo 44 na Web of Science e 39 na Scopus. A partir disso, na segunda etapa foi realizada a leitura do título e resumo dos 83 textos, levando-se em consideração os seguintes critérios de inclusão: a abordagem do uso das tecnologias digitais no processo de comunicação no apoio ao

atendimento na Educação Infantil durante a pandemia e a análise do processo de comunicação entre a família e a instituição de educação infantil na pandemia. Os critérios de exclusão referiam-se a trabalhos realizados com outros níveis de ensino, que não analisam o período da pandemia ou o ensino remoto, não disponíveis na íntegra. Essa etapa resultou na exclusão de 40 textos que não atendiam aos critérios estabelecidos. Destaca-se que restaram 19 trabalhos na Web of Science e 21 na Scopus.

A terceira etapa de análise fez-se por meio da leitura na íntegra dos textos, ainda considerando os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos. Essa etapa resultou em 27 textos para proceder a extração e análise das informações. A planilha utilizada para extração incluiu os seguintes campos: título do estudo, autores, assuntos, objetivos, questões de pesquisa, participantes, principais conclusões, país, tipo de documento.

## RESULTADOS

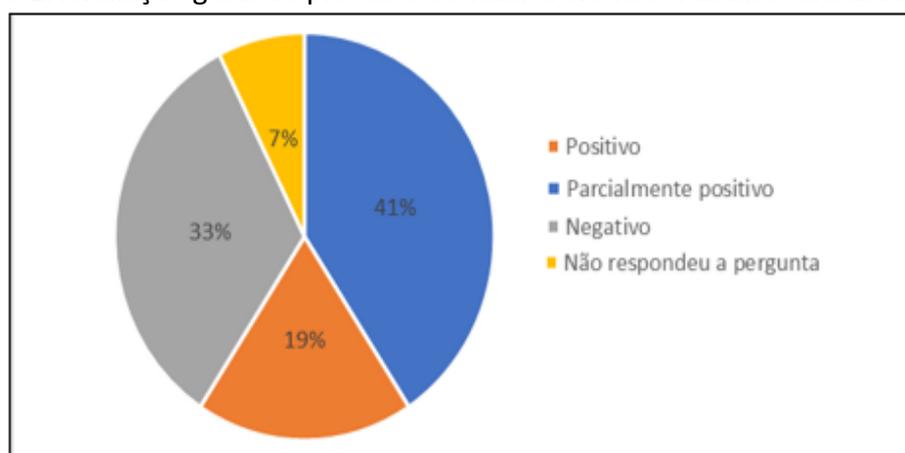
A partir dos procedimentos utilizados na revisão de literatura conduzida foram incluídos 27 textos. A apresentação da síntese dos dados extraídos está organizada pelas questões norteadoras da revisão.

*Q1 - Como foi o processo comunicativo com as famílias na educação infantil no período pandêmico?*

A análise dos trabalhos selecionados, permitiu compreender o desenvolvimento do processo comunicativo com as famílias durante o atendimento emergencial, em vários países do mundo e no Brasil. Assim, possibilitou de forma abrangente e comparativa, descrever o modo como se efetivou o processo de comunicação na educação infantil em diferentes contextos.

Parte dos trabalhos avaliam esse processo de comunicação. Considerando as análises e resultados obtidos nos estudos procedeu-se a classificação e agrupamento em quatro categorias: parcialmente positivo, positivo, negativo ou não respondeu à pergunta. A distribuição dos trabalhos entre as categorias pode ser visualizados no gráfico 1.

**Gráfico 1:** Avaliação geral do processo comunicativo nos trabalhos analisados.



A avaliação negativa (n=9) considerou a comunicação como falha, decorrentes da organização do processo por ambas as partes, tanto da instituição como das famílias, assim como por questões relacionadas diretamente com o acesso ou manuseio dos recursos tecnológicos. Segundo León-Nabal, Zhang-Yu e Lalueza (2021), o processo comunicativo foi conflituoso, pois o nível de participação não atingiu a todos e a qualidade da comunicação poderia ser mais qualificada, assim como a transformação dos papéis desempenhados pelas famílias para a aprendizagem dos filhos e a sobrecarga de trabalho dos pais, foram fatores relevantes para a negatividade da

comunicação entre unidade educativa e famílias. Para Munastiwi e Puryono (2021), a comunicação não foi tão simples como parece, revelando que a condição real não atendeu à expectativa das famílias. Muitos alunos careciam de apoio dos responsáveis para dar suporte nas questões didáticas e tecnológicas aos filhos, assim como, também necessitavam de recursos tecnológicos de acesso à internet. Em meio a essas dificuldades, ficou evidenciado que o nível socioeconômico das famílias pode ser considerado um fator determinante na comunicação entre a família e a escola (Rodríguez, Nieves, & Olaskoaga, 2023).

Os estudos analisados que classificaram diretamente o processo comunicativo com positivo (n=5), reconhecem que a tecnologia auxiliou no desenvolvimento de uma comunicação regular e positiva entre professores e famílias, seu uso facilitou o acesso dos envolvidos e permitiu a comunicação mediada em horários flexíveis e convenientes (Avari *et al.*, 2022) e de forma frequente, explorando diferentes recursos, por exemplo, e-mails, aplicativos, videoconferência (Mckenna *et al.*, 2021). Destaca-se que esse processo foi facilitado graças ao uso das tecnologias, redes sociais como Instagram, Facebook e diferentes plataformas (Mckenna *et al.*, 2021; Forné, 2022).

O processo comunicativo classificado como positivo em parte (n=11), pauta-se em aspectos positivos, embora apresente limitações ou restrições. Dentre os trabalhos, Yildiz, Kilic e Acar (2022) revelam que os professores reconheciam a importância de sua atuação para fornecer apoio às crianças e orientar os pais no processo de aprendizagem de seus filhos, porém observaram que o processo educacional durante a pandemia não foi eficiente para a aprendizagem das crianças e colocou uma carga substancial sobre todas as partes interessadas. Dentre as dificuldades indicadas que nesses estudos muitas estavam vinculadas à interação e acesso às tecnologias digitais. Carcausto *et al.* (2021) complementa que a experiência das famílias no processo comunicativo mediado, especialmente no início da pandemia, foi bastante complicada e estressante, pois nem todos tinham conhecimentos das tecnologias da informação e comunicação.

Na maioria dos estudos analisados, os professores tinham dificuldades em abordar os conteúdos e usar ferramentas digitais. Quando questionadas sobre as bases de domínio ou de conhecimento para a utilização dos recursos tecnológicos, recorreram a tutoriais para auxiliar na utilização desses recursos para o contato remoto com as crianças e as famílias (Sommerhalder, Pott, & La Rocca, 2022).

Soma-se a isso a falta de experiência no ensino por meio das tecnologias digitais que foi uma grande dificuldade para muitos professores. Kruszewska, Nazaruk e Szewczyk (2022), complementam que o grande número de horas dedicadas à preparação das aulas foi uma consequência natural disso. A nova prática, tornou-se uma tarefa bastante desafiadora e exigente, especialmente porque muitos não tiveram uma formação específica para usar as tecnologias como recursos centrais da organização pedagógica no âmbito da Educação Infantil (Sommerhalder, Pott, & La Rocca, 2022).

Outro ponto relevante na prática didática foi a falta de infraestrutura tanto nas instituições de ensino como nas famílias, faltavam recursos tecnológicos, que geram condições limitadas de métodos de ensino, capacidade limitada na criação de conteúdos de aprendizagem e dificuldades em desenvolver a comunicação com os pais (Munastiwi; Puryono, 2021).

De modo amplo, observa-se que a multiplicidade de fatores contextuais que afetam cada família teve implicações na capacidade de se envolver com as questões escolares dos filhos (Levickis *et al.*, 2022).

Cabe ainda ressaltar que 7,4%, referentes a quantidade de dois estudos analisados, não possibilitaram responder à pergunta em destaque.

## Q2 - Quais as estratégias utilizadas pelos professores para manter o vínculo com as famílias de forma remota?

A partir da sistematização do processo comunicativo referenciado nas pesquisas foram utilizadas as estratégias utilizadas pelos professores para manter a comunicação e o vínculo com as famílias de forma remota, no decorrer do atendimento emergencial. O gráfico 2 descreve as estratégias mais utilizadas pelos professores de educação infantil, cada estratégia foi tomada como uma categoria que foi codificada na análise.

**Gráfico 2:** Estratégias utilizadas pelos professores para manter o vínculo com as famílias.



A categoria 1 que incluiu sugestões, orientações e compartilhamento digital de informações (n=15) aborda as estratégias desenvolvidas pelos professores relacionadas à comunicação com as famílias. Dos estudos selecionados, 15 deles destacaram atividades realizadas com o intuito de sugerir atividades no âmbito familiar, orientações à família sobre o agir pedagógico com seus filhos e compartilhamento digital de informações, sobre os variados informativos da unidade educativa a respeito de assuntos administrativos, de merenda e até mesmo sobre as precauções sobre o vírus.

Conforme Steed e Leech (2021), os professores tentaram continuar o aprendizado baseando-se em brincadeiras para crianças pequenas por meio de sistemas, vídeos de aprendizado baseados na web, links de canais no YouTube e informativos para fornecer instrução síncrona diária para crianças pequenas, enquanto outros contavam com o Zoom para realizar reuniões com as famílias, instrução individual ou em grupo com as crianças.

Além das estratégias já citadas, percebeu-se que a comunicação também era realizada por meio de conversas telefônicas que informaram a escola sobre a situação das famílias, como elas estavam lidando e sobre a falta de espaço e recursos que muitas estavam enfrentando. Na pesquisa de Koskela *et al.* (2020), é destacado o papel do professor com práticas de apoio à resiliência, como compartilhamento fluente de informações, recepção e percepção de suporte social no ambiente escolar.

Outra estratégia citada por León-nabal, Zhang-Yu e Lalueza (2021), refere-se ao envio de informações aos pais por e-mail sobre as atividades em sala de aula e os resultados de aprendizagem antecipados.

Essas estratégias de comunicação foram caracterizadas por Forné (2022), por terem uma linguagem verbal e não verbal objetivas, com gestualidades, sorriso no rosto, conexão e segurança para serem transmitidas para as famílias nos momentos difíceis para manter uma visão positiva, assim, propor diferentes atividades e propostas para realizarem em casa com as crianças.

A segunda categoria (n=15), envolveu descrições de como eram desenvolvidas a rotina de atividades oferecidas pelas instituições de ensino. A rotina das atividades era planejada, dependendo da organização da instituição, para serem oferecidas às famílias diariamente ou

semanalmente, cabendo à família a decisão dos momentos mais apropriados para o desenvolvimento das propostas nos lares. A rotina na maioria dos estudos se estruturava com sequências de informações, sugestões de práticas de atividades a serem desenvolvidas em casa, além dos momentos agendados para a interação com o grupo ou apenas com a professora e sua equipe de trabalho. Segundo Levickis et al. (2022), a rotina de atividades se estabelece conforme os níveis de apoio à aprendizagem em casa e as abordagens de comunicação com as famílias. Na pesquisa de Borges e Cia (2021), as atividades realizadas pela maioria das famílias junto às crianças eram vídeo-aulas gravadas e a utilização dos kits de estudo (apostilas, materiais de leitura, atividades, livros e materiais escolares, como canetinhas, massinha de modelar, tintas, etc.), disponibilizados pela escola. Na maioria das instituições de Educação Infantil a rotina das atividades era mais consistente na pré-escola, porém todos os anos/grupos da Educação Infantil tinham a mesma estrutura de atividades. Essa rotina incluía música e movimento, hora da história, atividades motoras grossas, tempo de livre escolha e atividades de alfabetização (Mckenna et al., 2021).

A terceira categoria analisa os incentivos motivacionais (n=9). Os estudos apontaram a necessidade da mediação direcionada para fomentar estímulos positivos nos momentos de interação entre os profissionais e as famílias, para o envolvimento das crianças nas propostas coletivas ou individuais oferecidas. Segundo Sommrhalder; Pott e La Rocca (2021), um desenho metodológico que intencionavam a permanência da memória sobre a rotina cotidiana na educação infantil e das relações humanas com a profissional, pautadas no uso das tecnologias digitais como mediadores apoiavam o estabelecimento do vínculo e da lembrança das experiências na instituição escolar.

Já Munastiwi e Puryono (2021) destacam que a atividade “aprender em casa” dependeu fortemente do caráter pessoal e emocional dos alunos, do apoio dos professores e dos pais. Mesmo sem interação direta (cara a cara), os professores forneceram orientação, cuidado e atenção ideais aos alunos, como forma humanizadora de cuidado, proteção e fortalecimento do vínculo entre os envolvidos no processo comunicativo.

Salienta-se que as instituições de ensino procuraram atender às necessidades emocionais e sociais decorrentes do isolamento forçado. Muitas dessas instituições ponderaram que era importante trabalhar a resiliência. Os incentivos emocionais tinham o intuito de fortalecer as habilidades parentais dos pais em vez de transferir a responsabilidade pela educação (Cohen; Oppermann; Anders, 2021).

A quarta categoria referiu-se aos encontros individualizados (n=8), que se refere a estratégias mais restritas, com a finalidade de restabelecer o contato e fortalecer o vínculo com as famílias. Munastiwi e Puryono (2021), relatam que essas interações eram realizadas, na maioria dos casos, por chamada de vídeo; os professores abriam salas de aula online para o encontro com a criança de forma agendada. Esses encontros incluíam atividades práticas, escuta atenta, acolhida e interação individual, que favoreceram de certa forma o envolvimento das crianças na rotina das atividades, dando-as mais estímulos e oportunidades de desenvolvimento. Com isso, percebeu-se a importância dos pais em dar sequência ao que foi proposto pelo professor. O papel dos pais como guias e facilitadores no processo de aprendizagem é exigido para que as crianças realizem o processo de aprendizagem online de forma otimizada (Aziz; Saddhono; Setyawan, 2022).

O material de apoio impresso/instrumental da quinta categoria (n=4), envolve a entrega de materiais impressos ou materiais instrumentais/recursos didáticos às famílias. O formato de comunicação em papel também foi usado para compartilhar informações de grupo com as famílias dentro e fora das salas de aula. Esses materiais incluíam informativos e kits de estudo (apostilas, materiais de leitura, atividades, livros e materiais escolares, como canetinhas, massinha de modelar, tintas, etc.), para que a família possa realizar em casa as atividades (Borges; Cia, 2021; Steed; Leech, 2021; Yildiz, et al., 2022).

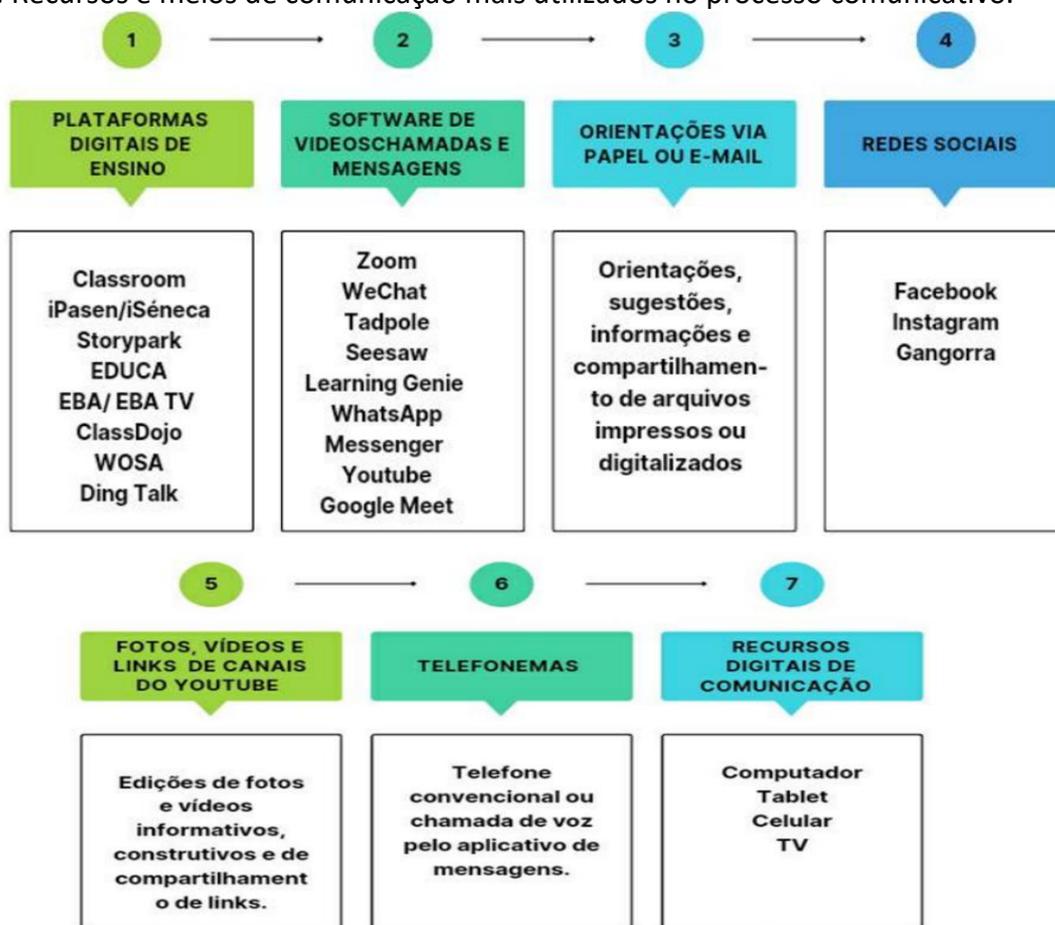
A sexta categoria, definida como eventos virtuais (n=2), envolve as estratégias desenvolvidas com cooperação parental (Avari et al., 2022; Cohen et al., 2021). Esses eventos virtuais, foram momentos festivos e descontraídos, organizados com cooperação entre os profissionais da Educação Infantil e os pais. Cohen, Oppermann e Anders (2021) citam eventos que envolveram a família de maneira virtual, como as festas e noites com os pais, o que era comum na maioria das instituições educativas.

Segundo Avari, *et al.* (2022), para alguns professores esses momentos de conferências com os pais, eventos virtuais para as famílias, rotinas diárias para as famílias eletronicamente, foram importantes para construir uma conexão com as famílias, tinham como finalidade a aproximação de forma mais descontraída.

**Q3 - Quais os recursos/meios de comunicação foram utilizados?**

Os resultados evidenciaram os variados modos de comunicação digital entre professores e pais, como mostram as figuras 1.

**Figura 1.** Recursos e meios de comunicação mais utilizados no processo comunicativo.



Fonte: elaborado pelas autoras.

As circunstâncias educacionais induzidas pela pandemia, obrigaram professores e pais a se envolverem na comunicação digital como uma abordagem alternativa e inovadora para a comunicação direta com as famílias. Os recursos digitais ou as tecnologias digitais (por exemplo, e-mail, mensagens de texto via smartphone e as atividades via plataformas de ensino) foram, conforme Chen e Rivera-Vernazza (2023), relativamente convenientes e se tornaram mais acessíveis, incentivando a comunicação e as parcerias eficientes e eficazes entre os professores e as famílias.

Percebeu-se nos estudos que as plataformas digitais de ensino atuaram como facilitadoras, pela praticidade que possuem em serem acessadas de diversos dispositivos, principalmente os móveis, sendo ideais para o ensino e para a aprendizagem a distância. Tanto professores como as famílias destacaram seus benefícios para a comunicação no período pandêmico, por serem agregadas de recursos que colaboram para uma boa interação virtual, facilitando a comunicação e aprendizagem online. Por exemplo, ferramentas de videoconferência, armazenamento de arquivos, organizadores de tarefas, agenda, troca de mensagens e suítes alojadas na nuvem promovem a interação entre os pares e aumentam a colaboração no ambiente educacional e no âmbito familiar. Como acentuam Fernández, Vinader-Segura e Martínez (2020), as plataformas de ensino digital são constituídas de variados recursos tecnológicos que favorecem o trabalho durante as aulas e fora delas, através de diferentes dispositivos eletrônicos, digitais e de comunicação. Tais recursos nelas envolvidos, como as ferramentas de videoconferência, o armazenamento de arquivos, os organizadores de tarefas, a agenda, a troca de mensagens e as suítes alojadas na nuvem, ajudam a facilitar a interação entre os pares e aumentar a colaboração no ambiente educacional e familiar. As plataformas de ensino digital são constituídas de variados recursos tecnológicos que favorecem o trabalho durante as aulas e fora delas, através de diferentes dispositivos eletrônicos, digitais e de comunicação (Puebla *et al.*, 2020).

A utilização das plataformas digitais de ensino mais evidenciadas nos estudos foram: Classroom, iPasen, iSéneca, Storypark, EDUCA Digital, EBA/EBA TV e ClassDojo. Estas plataformas de ensino a distância, eram consideradas de fácil acesso e a maioria delas gratuita e de qualidade. Ofereciam o acompanhamento pedagógico para as crianças e suas famílias de modo remoto. Conforme Chen e Rivera-Vernazza (2023), essas plataformas de ensino digital foram consideradas como um mecanismo de comunicação inovador. Para Bahceci's (2019 *apud* Chen; Rivera-Vernazza, 2023), o uso do ClassDojo foi eficaz em aumentar o envolvimento dos pais na educação de seus filhos.

Percebeu-se que muitos dos professores de Educação Infantil envolvidos dos estudos analisados, utilizaram vários tipos de tecnologias de informação e comunicação (TIC's) e variadas plataformas digitais de ensino, embora algumas não tenham sido criadas especificamente para fins educacionais. Por exemplo, o DingTalk, uma plataforma de comunicação e colaboração corporativa, assim como a WOSA, dispositivo de mídia digital social e um repositório de recursos para registrar a vida cotidiana das crianças, usado na China como plataforma social para o ensino, eram utilizadas em alguns países com fins educacionais (Yang e Zhang, 2022). Ainda sobre as plataformas digitais é importante ressaltar que, conforme citam Steed e Leech (2021), houve grandes desafios para apoiar crianças pequenas com deficiência durante a mudança para o aprendizado online, devido à falta de plataformas online compatíveis com tecnologia assistiva.

Os aplicativos de mensagens instantâneas, como o aplicativo chinês WeChat (mídia social multifuncional), também eram bem utilizados pelas famílias. Os professores da Educação Infantil utilizavam esse aplicativo com frequência, para manter as interações (Yang; Zhang, 2022, p.18). Esses educadores às vezes enviavam suas gravações de vídeo para o grupo WeChat da turma e iniciavam atividades dirigidas pelo professor, demonstrando um recurso de comunicação em tempo real

Nem todas as famílias conseguiam interagir com frequência, com isso algumas medidas tinham que ser tomadas (Munastiwi; Puryono, 2021, p. 5). Para superar esse problema foram realizadas estratégias com a ajuda dos aplicativos de mensagens instantâneas mais populares, como o WhatsApp. Conforme Borges e Cia (2021), sua utilização em um smartphone é suficiente, não sendo necessário que a família disponha de um computador ou notebook. De fácil acesso e manejo, possibilita uma boa viabilidade de respostas de ambas as partes, principalmente pela possibilidade dos recados rápidos a qualquer momento e pela possibilidade de videochamadas, possibilitando

face a face, embora de forma virtual (Borges; Cia, 2021; Fernández; Vinader-Segura; Martínez, 2020).

Os recursos digitais como aplicativos de mensagens surgiram como uma forma eficiente de alcançar a maioria das famílias, porém foram perceptíveis algumas dificuldades ao longo do processo comunicativo no decorrer da pandemia, aos poucos outros modos de comunicação digital foram despontando, ajustando-se na busca por uma comunicação recíproca com as famílias (Avari *et al.*, 2023).

Conforme Munastiwi e Puryono (2021), o esforço ativo dos professores para atingir seus objetivos de docência, estava interligado com a criatividade da criação de métodos offline e online para a visualização e interação familiar. O preparo de materiais didáticos de forma digitalizada, como os vídeos, exemplos de atividades, criação de mídias de aprendizado, informativos e fotos editadas, foram inovadores para a Educação Infantil, embora algumas instituições de ensino tenham se organizado com algumas estratégias comuns de educação presencial, como antes da pandemia, de forma tradicional. A entrega de materiais educativos em papel para as casas das crianças foi usada para abordar o acesso desigual a dispositivos e internet de alta velocidade (Dayal; Tiko, 2020 *apud* Munastiwi; Puryono, 2021).

Sobre outros modos de compartilhar as informações, Avari *et al.* (2023), destacam que as famílias também preferiram que as informações fossem compartilhadas por escrito, em papel, se o professor não estivesse disponível para falar. Outros tipos de comunicação distribuída por meio de papel incluíram newsletters, cadernos, painéis de exibição e panfletos. Alguns professores perceberam essa abordagem de comunicação como a forma mais valiosa e confiável de compartilhar informações com as famílias; no entanto, outros professores observaram que a comunicação escrita carecia de comprometimento da família.

No geral, os formatos de papel foram mencionados com pouca frequência, mas ainda eram usados por alguns professores para se comunicar com as famílias. Alguns professores usavam anotações manuscritas ou folhas diárias para enviar para as famílias e compartilhar registros/informações (Avari *et al.*, 2023).

Outra tentativa de aproximação com as famílias pautou-se no uso das redes sociais. Muitas escolas apostaram nas redes sociais para um meio de comunicação facilitador. De acordo com a pesquisa de Forné (2022), uma escola descreveu a utilização da rede social Instagram, com o objetivo de interagir com as famílias, provocando emoções positivas, compartilhando recursos e informações para deixar mais leve o confinamento, fortalecendo a resiliência e favorecendo o retorno mais rápido por parte das famílias.

O ensino remoto suscitou novas demandas aos professores das escolas (públicas e privadas), como gravação de vídeos, produção de materiais didáticos e uso de redes sociais e/ou plataformas digitais para interações, bem como a manutenção de uma comunicação regular com os alunos e suas famílias (Sommerhalder; Pott; La Rocca, 2022). Esse processo de comunicação incluía também publicações nas redes sociais (Forné, 2022).

Nesse processo de comunicação, Steed e Leech (2021) identificaram que os professores tentaram continuar o aprendizado baseado em brincadeiras para crianças pequenas por meio de sistemas e vídeos, utilizando vídeos já disponibilizados na web, como alguns encontrados no Youtube. Muitos professores encaminharam as famílias links de canais do Youtube, como dicas e sugestões para a interação familiar com a criança. Os mesmos autores ainda relataram que alguns programas para a primeira infância criaram canais no YouTube para fornecer instrução síncrona diária para crianças pequenas, enquanto outros contavam com o Zoom para realizar reuniões de classe, instrução em grupo inteiro e comunicação com as famílias.

Além disso, as famílias desejam informações personalizadas sobre seus filhos, incluindo fotografias e informações sobre rotinas diárias, como dormir e comer (Stratigos; Fenech, 2021).

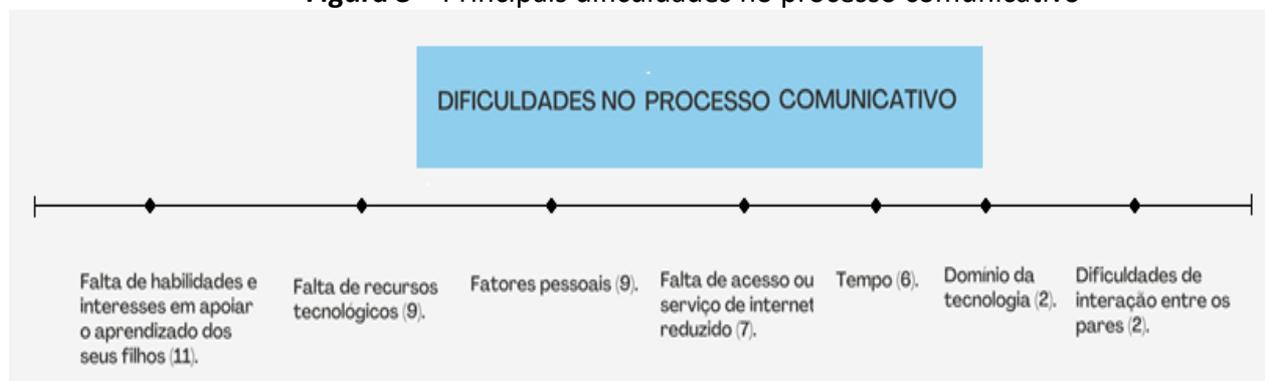
De outro modo, para as famílias que tinham dificuldades de interação no processo comunicativo, o telefone continuou sendo um meio de comunicação eficaz para dar continuidade ao vínculo com a criança. Utilizado de forma tradicional pela instituição para o contato com os pais, o aparelho fixo continuou sendo utilizado, porém abriu espaço para os aparelhos celulares. Os dois tipos de aparelhos, possibilitaram além das chamadas tradicionais, as interações por meio de gravações de áudios, videochamadas e as mensagens rápidas, facilitando ainda mais o processo comunicativo (Yildiz; Kilic; Acar, 2023).

Os meios de comunicação tradicionais nas escolas, continuaram desempenhando bem suas utilidades. Por exemplo, na Turquia, foram utilizados no processo comunicativo, canais de televisão. “As atividades educacionais deveriam ser fornecidas por meio dos canais de televisão criados pela Education Informatics Network (EBA)” (Yildiz; Kilic; Acar, 2023). Segundo o mesmo autor, o ministério da Educação da Turquia, preparou o conteúdo referente às atividades educativas digitais e as crianças foram convidadas a acompanhar suas aulas no canal oficial da instituição escolar.

**Q4 -Quais as principais dificuldades encontradas pelas famílias para efetivação do processo comunicativo?**

A dificuldade mais evidenciada nas análises realizadas, foi a falta de habilidades e interesses para apoiar o aprendizado dos filhos. Da análise realizada, onze estudos apontaram que uma das dificuldades encontradas entre as famílias para o processo comunicativo foi a falta de habilidades e interesses das famílias para apoiarem o aprendizado dos filhos (Borges; Cia, 2021). Conforme Koskela et al. (2020), a falta de interesse das famílias em apoiar o aprendizado remoto, foi gerada devido aos compromissos de trabalho, o trabalho em casa ou aprendizado remoto de crianças mais velhas. Essa nova organização da rotina familiar, gerou em muitos lares dificuldades de lidar com a organização do tempo, provocando dificuldades de ensinar seus filhos com calma ou buscar estratégias lúdicas para proposta educativa.

**Figura 3 – Principais dificuldades no processo comunicativo**



Segundo Cohen, Oppermann e Anders (2021), a maioria das famílias pouco colaborava para a mediação das propostas oferecidas. O'Connor Bones *et al.* (2021) descrevem que grande número de pais (84%) concorda que tiveram dificuldades com a aprendizagem de seus filhos, o que pode ser associado a falta de familiaridade e confiança em uma variedade de assuntos educacionais, comportamentais e práticos. Estes incluíram: gerir a atenção (74%) e o comportamento (56%), gerir as necessidades dos filhos com as dos irmãos (48%), cumprir um horário/rotina (41%) e concluir o trabalho (35%). Em menos casos, as dificuldades foram atribuídas ao fato de o filho não entender o conteúdo da disciplina (23%), gerenciar as necessidades de saúde do filho (15%), falta de recursos interativos apropriados (15%) nenhum ou acesso insuficiente à internet (8%) e pais não entendendo o conteúdo da disciplina (7%).

Aziz, Saddhono e Setyawan (2022), complementam afirmando que a impaciência dos pais devido às suas multifunções em casa, impossibilitou a aproximação entre eles, gerando a não aceitação de dar continuidade ao processo comunicativo com a instituição de ensino.

Dos estudos analisados, nove deles deram destaque a outra dificuldade, a falta de recursos tecnológicos, esse obstáculo se tornou um grande dificultador do processo comunicativo. Conforme citam as pesquisas de Carcausto *et al.* (2021) e Kruszewska, Nazaruk e Szewczyk (2022), a falta de acesso à internet, de recursos tecnológicos ou de conhecimentos sobre como utilizá-los dificultaram a aprendizagem das crianças. Nem todas as famílias puderam ter os recursos e a disponibilidade para se envolver em longas conversas com os professores durante as interações remotas, o que pode ter contribuído para que algumas famílias tivessem menos oportunidades de se envolver nas conversas recíprocas sobre seus filhos (Avari *et al.*, 2022). Além das dificuldades encontradas nos lares, alguns pais alegaram que faltavam ferramentas ou aplicativos específicos não só em casa, mas também nas escolas, como cita Kosketa *et al.* (2020).

Em muitos casos, a escassez dos recursos tecnológicos foi agravada pelo impacto econômico da pandemia, perda do emprego ou mudança de profissão (León-Nabal; Zhang-Yu; Lalueza, 2021). Muitas famílias passaram por mudanças na área laboral, realizando a totalidade ou parte do trabalho de sua casa, tendo a carga horária reduzida ou, até mesmo, acabaram perdendo o emprego (Borges; Cia, 2021).

Conforme relata em sua pesquisa Koskela *et al.* (2020), apesar de 90% dos participantes possuírem computador e 69% tablet, as famílias não tinham um dispositivo pessoal disponível para todos. Assim, os aparelhos eletrônicos eram disputados entre os membros da família. Com a falta desses recursos, algumas escolas emprestaram dispositivos aos alunos, facilitando assim o processo comunicativo.

Outra dificuldade identificada refere-se a fatores pessoais como a necessidade de dedicar-se às atividades laborais no ambiente familiar, a sobrecarga de tarefas, questões financeiras e psicológicas são apontadas em nove estudos selecionados. Borges e Cia (2021), relatam que no decorrer da pandemia muitas famílias passaram por mudanças na área laboral, ao realizar o trabalho em casa ou parte dele, com carga horária reduzida, ou até mesmo, desempregados. Os autores ainda complementam, que as crianças, por sua vez, impossibilitadas de frequentar a escola, passaram a ficar sob única e exclusiva responsabilidade dos familiares, em casa, disputando o tempo e a atenção dos pais nos momentos de trabalho “home office”. Percebeu-se que as reorganizações familiares na pandemia foram constantes, na tentativa de manejar e lidar com as demandas do trabalho, da vida pessoal, econômica e parental.

Para Pramiling, Judith e Eriksen Odegaard (2020) a consistência da frequência e o apoio domiciliar para o aprendizado online foram desafios frequentes, especialmente, para crianças cujos pais trabalham em casa ou enfrentam problemas financeiros, crianças de famílias com dois lares devido a divórcio ou separação e famílias com crianças com necessidades especiais. Em muitos casos, a escassez desses recursos tecnológicos foi agravada pelo impacto econômico da pandemia, os pais tiveram menos tempo para apoiar a atividade escolar dos filhos devido à necessidade de procurar alternativas de rendimento informal ou porque permaneceram no emprego, mas desempenhavam funções essenciais de baixa renda (Pramiling; Judith; Eriksen Odegaard, 2020).

Outro fator predominante, enfrentado pelos pais para ajudar os filhos à estudar em casa, foi a falta de acesso e cobertura do serviço de internet. Sete estudos destacaram dificuldades de comunicação, devido às questões referentes à qualidade da internet, principalmente para assistirem ao vivo os momentos de interação, as reuniões com as famílias e os vídeos enviados por meio de compartilhamento de arquivos. O serviço de internet reduzido estabeleceu uma comunicação limitada com os professores (Mckenn *et al.*, 2021). Como é necessário ter assinatura de serviço de internet, os pais precisam alocar mais dinheiro para isso. Portanto, é provável que as

famílias de baixa renda não possam se envolver em atividades de aprendizagem durante a pandemia de Covid-19 (Munastiwi; Puryono, 2021).

Nas pesquisas de Koskela *et al.* (2020) e Kruszewska, Nazaruk e Szewczyk (2022), alguns pais justificaram o valor da mensalidade de internet, desproporcional sobre a renda familiar, assim como a má qualidade do serviço de internet. O acesso da criança à internet era limitado, dando preferência a utilização do serviço para fins de trabalho dos pais.

A falta de tempo também foi identificada como uma dificuldade para o processo comunicativo. Em seis estudos, esse motivo foi exposto como fator complicado para as famílias. Em Avari *et al.* (2022), as famílias necessitavam de mais tempo para conversarem com os professores, as limitações de tempo formaram um obstáculo para o envolvimento no processo comunicativo. Lidar com as necessidades contínuas do processo educacional dos filhos, com a sobrecarga de tarefas, era um desafio intenso na organização familiar (Yildiz; Kilic; Acar, 2022). Para os pais o teletrabalho era frustrante, porque o trabalho em casa não se desenvolvia bem, nem permitia atender as reais necessidades dos filhos (Fernández; Vinader-Segura; Martínez, 2020). A sobrecarga de trabalho em casa impossibilitava a qualidade na participação do processo educacional dos filhos, sendo necessário um planejamento das atividades familiares para destinar mais tempo para a participação da família nas propostas oferecidas pela instituição de ensino.

A organização do tempo, segundo Serrano-Díaz *et al.* (2022), era fundamental para garantir o bem-estar socioemocional dos filhos, evitando os distúrbios psicossomáticos, físicos causados por fatores psicológicos e amontoados de emoções que podem causar choques nos membros da família, principalmente nas crianças (Aziz; Saddhono; Setyawan, 2022).

Dois estudos evidenciaram outra dificuldade, que seria a de interação entre os pares (Levickis *et al.*, 2022; Forné, 2022). As famílias relataram dificuldades para interagir com os professores. No estudo de Levickis *et al.* (2022), foi relatado que no início as propostas eram “fofas”, depois ficaram chatas, sempre da mesma forma, proporcionando desmotivação na interação da família e, também, entre as próprias crianças do grupo.

Sob outra perspectiva, Munastiwi e Puryono, (2021) e Haas *et al.* (2022) evidenciam as dificuldades no manuseio ou domínio das tecnologias. Essas pesquisas relataram que algumas famílias tinham dificuldades em manusear os recursos disponíveis em casa para a comunicação com a instituição. Assim, precisaram aprender a manusear os aparelhos digitais, como conhecer melhor as plataformas de ensino utilizadas pela instituição e até mesmo outros aplicativos de conversas instantâneas mais comuns para seus meios particulares. Os professores tiveram a mesma dificuldade, muitos precisaram se qualificar para poder contemplar com o mínimo de eficiência o processo comunicativo. Conforme Munastiwi (2021), a maioria dos professores enfrentou problemas na criação de materiais educativos interativos e na realização de uma avaliação, evidenciando a necessidade de formação continuada para o aperfeiçoamento de novas habilidades para a prática de ensino remoto ou a distância.

## DISCUSSÃO

A partir da análise de dados de vinte e sete estudos, pode-se concluir que a comunicação com as famílias é fundamental para as práticas da primeira infância, mas pouco se sabe sobre as experiências dos professores com a comunicação familiar no ambiente virtual. Além disso, pouco se sabe sobre as estratégias desenvolvidas pelas instituições de ensino para a construção de vínculos com as famílias para dar continuidade às propostas educativas de modo remoto, as quais podem ser incorporadas aos processos comunicativos pós-pandemia.

A revisão identificou vários fatores que contribuíram para o estabelecimento da comunicação entre os envolvidos. A comunicação nesse período para ser eficaz teria que estabelecer fortes parcerias entre pais e professores, ela precisava ser continuamente destacada como uma dimensão essencial das práticas educacionais (Chen; Rivera-Vernazza, 2023).

A comunicação mediada por tecnologia ofereceu aos pais a conveniência e a eficiência de participar proativamente da educação de seus filhos sem estar fisicamente presente na instituição. No entanto, esse formato de comunicação exigiu que professores e pais fossem usuários competentes das tecnologias digitais (Chen; Rivera-Vernazza, 2023). Além disso, se faz necessário políticas públicas mais direcionadas para o acesso às tecnologias digitais na infância, evitando que muitas crianças fiquem à margem, excluídas do processo comunicativo.

O uso de ferramentas alternativas de comunicação pessoal ajudou os professores e as famílias a aumentarem a frequência da comunicação recíproca e a permanecerem engajados, porém se a família não tem os recursos disponíveis para a comunicação, o vínculo entre as partes não é constituído, dificultando o processo comunicativo e a aprendizagem da criança.

A pandemia evidenciou, especialmente, na educação infantil que as tecnologias da comunicação eram pouco exploradas na relação entre escola e família. Além disso, destacou a necessidade de criação de políticas públicas mais direcionadas para as tecnologias digitais na infância, evitando que muitas crianças fiquem à margem, excluídas do processo comunicativo. Nem todas as famílias puderam ter os recursos e a disponibilidade para se envolver em longas conversas com os professores durante os momentos de interação online, o que pode ter contribuído para que algumas famílias tivessem menos oportunidades de se envolver em conversas recíprocas sobre seus filhos (Avari *et al.*, 2022).

De modo geral, pode-se inferir que o processo comunicativo foi realizado com a maioria das famílias de modo razoável, porém é evidente que a utilização das tecnologias digitais ainda não estava ancorada conceptualmente e foi utilizada sobretudo para a divulgação de informação ou sugestões de atividades para o desenvolvimento das crianças (Sommerhalder; Pott; La Rocca, 2022).

O processo comunicativo procurou compensar os prejuízos do ensino remoto em relação ao presencial. Sabe-se que a forma como a educação foi conduzida durante o período de fechamento das escolas, afetou drasticamente a rotina da educação, principalmente da educação infantil. A nova organização didática para o período emergencial necessitou de novas estratégias para a formalização de um processo comunicativo com as famílias no atendimento emergencial.

Esse novo processo de comunicação apresentou resultados positivos, porém em algumas partes apresentou empecilhos, dificultando e diminuindo a comunicação entre os envolvidos. Os resultados da implementação do atendimento emergencial não pareceram ser satisfatórios por completo, devido à insatisfação de algumas famílias e a exclusão de outras, principalmente as mais necessitadas de recursos e meios de comunicação.

As ações pedagógicas para a construção de vínculos para a continuidade do processo comunicativo, foram variadas e estrategicamente direcionadas por meio dos recursos tecnológicos e midiáticos disponíveis nas instituições de ensino e nos lares. Os professores tentaram uma variedade de atividades adequadas ao desenvolvimento para envolver as crianças no aprendizado (Plotka; Guirguis, 2022). Dentre as variadas estratégias elaboradas para a participação das famílias, os vídeos gravados antecipadamente com histórias ou sugestões de brincadeiras a serem realizadas em casa, foram muito bem aceitos, pois as práticas eram enviadas, na maioria dos estudos, em grupos de aplicativos de mensagens, os mais acessíveis e utilizados pelas famílias. As propostas eram socializadas e contextualizadas com todas, tornando o momento significativo para o envolvimento das famílias na comunicação com os professores.

As propostas, sugestões e informações que fizeram parte da comunicação com as famílias, necessitavam além de serem precisas e objetivas, tinham que cativar as famílias para a compreensão da proposta estabelecida pela instituição, assim como fáceis e rápidas para serem visualizadas na hora mais adequada do cotidiano familiar. A comunicação foi favorecida pelas conversas instantâneas estabelecidas por meio dos aplicativos de mensagens, como o WhatsApp, o qual revelou ser o aplicativo foi o mais aceito pela maioria das famílias envolvidas nos estudos analisados. Muitos pais relataram terem dificuldades no manuseio com as plataformas de ensino

escolhidas pela instituição, preferiram o contato rápido direto com os profissionais nos grupos de conversa online.

Algumas pesquisas indicam que os educadores de Educação Infantil relataram preocupações sobre como envolver melhor as crianças, quais recursos e ferramentas usar durante o aprendizado remoto e como se comunicar melhor e construir uma comunidade de sala de aula online (Safi *et al.* 2020).

Com os novos desafios, os profissionais de educação perceberam a necessidade urgente de se qualificarem ou aprender informalmente a manusear novos recursos e meios de comunicação para o desenvolvimento de suas práticas de ensino e pelo simples fato de manter o contato com as famílias para a continuidade do trabalho pedagógico. Segundo Chen e Rivera-Vernazza (2023), essas oportunidades de aprendizagem profissional podem potencialmente ajudar a mitigar os desafios digitais e incentivar professores e pais a se tornarem consumidores e criadores mais influentes de comunicação mediada por tecnologia.

A organização familiar para dar suporte às crianças em casa foi afetada diretamente por vários fatores, os quais geraram dificuldades no processo comunicativo. Como esses fatores estão intimamente relacionados ao status socioeconômico, pesquisas adicionais podem explorar se as famílias com mais recursos experimentam o aprendizado virtual de forma mais positiva (Plotka; Guirguis, 2022). Além disso, tanto as famílias quanto os professores concordaram que, para que as atividades fossem eficazes, um adulto em casa precisava passar uma quantidade substancial de tempo orientando as crianças (Plotka; Guirguis, 2022). Esse aspecto prejudicou as famílias que estavam fazendo novas organizações cotidianas para conciliar o trabalho em casa e outras responsabilidades, levando-os a avaliar o aprendizado no ensino remoto de forma conflituosa.

O período pandêmico evidenciou que a formação dos professores não os preparou para o desenvolvimento de competências digitais necessárias ao uso de ferramentas e plataformas digitais para comunicação. A partir das experiências pandêmicas, cabe buscar alternativas as políticas de formação de professores e profissionais da Educação Infantil visando a qualificação para o trabalho com recursos tecnológicos e digitais de comunicação, para encontrar métodos personalizados de envolvimento que atendam aos diversos contextos e necessidades das crianças e suas famílias, num processo comunicativo de confiança, para o envolvimento de forma colaborativa para estabelecer práticas de comunicação que promovam o envolvimento personalizado, contínuo e autêntico (Serrano-Díaz *et al.*, 2022) mesmo após a pandemia.

No geral, as descobertas mostraram que todas as partes interessadas na educação infantil experimentaram mudanças em seus papéis e foram fundamentais para o fortalecimento do vínculo necessário para o estabelecimento de um processo comunicativo eficaz e saudável. Conforme evidenciado por este estudo, as circunstâncias educacionais induzidas pela pandemia, obrigaram as instituições e famílias a se envolverem na comunicação digital como uma abordagem alternativa inovadora à comunicação presencial. Foi possível perceber que a competência na comunicação digital se tornará ainda mais essencial para promover parcerias eficazes entre pais e professores no futuro, aperfeiçoada com uma variedade cada vez maior de tecnologias e mídias digitais à disposição, para uma maior envolvimento e interação entre as partes, tornando a comunicação mais prática, segura, interativa e disponível a todos.

## CONCLUSÃO

O processo de comunicação revelou-se fundamental durante o ensino remoto e um grande desafio, especialmente, na educação infantil, pois era preciso envolver os pais como condição para estabelecimento da comunicação. Isso porque as crianças não possuíam autonomia suficiente para organizarem os tempos e os espaços à interação mediada mesmo que os recursos e estratégias estivessem disponíveis.

Novas ferramentas e plataformas passaram a ser incorporadas às práticas educativas e utilizadas no processo de comunicação. Assim, professores e pais precisaram aprender como utilizá-las. Além disso, tornou-se fundamental o acesso a dispositivos tecnológicos e o acesso a internet para o desenvolvimento do processo educativo. Quando essas condições não eram garantidas, parte do ensino remoto voltou-se ao uso de materiais impressos retirados na escola, diminuindo imensamente as possibilidades de comunicação regular e interativa.

Essas novas aprendizagens e mudanças quando bem implementadas permitiram dar sequência as atividades escolares, na tentativa de minimizar os prejuízos decorrentes do fechamento das escolas. Cabe adotar no contexto de pós-pandemia a diversificação de alternativas ao processo de comunicação, pois reforça-se a importância da participação das famílias na vida escolar de seus filhos, seja para acompanhamento como para organização da rotina das crianças.

O processo de comunicação pautado no uso de diferentes ferramentas e plataformas amplia as possibilidades de integrar os pais à rotina escolar e flexibiliza os espaços e os tempos para favorecer a participação da família na escola. Diante disso, novos estudos precisam analisar os processos comunicativos da educação infantil no contexto da pós-pandemia para orientar políticas de acesso às tecnologias digitais e de formação dos profissionais que atuam na educação.

**Contribuições dos Autores:** Ramos, D. K.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo; Carvalho, V.: concepção e desenho, aquisição de dados, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. As autoras leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

**Aprovação Ética:** Não aplicável.

**Agradecimentos:** Não aplicável.

## REFERÊNCIAS

- Avari, P., et al. (2022). Communication with families: understanding the perspectives of early childhood teachers. *Journal of Early Childhood Research*, 21(2), 1-15.
- Aziz, A., Saddhono, K., & Setyawan, B. W. (2022). A parental guidance patterns in the online learning process during the covid-19 pandemic: case study in Indonesian school. *Heliyon*, 8(12), e12158.
- Borges, L., & Cia, F. (2021). Rotina familiar e acadêmica de famílias de alunos durante o isolamento social. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, 8(16), 1-15.
- Carcausto, W. (2021). Distance teaching-learning experience in Early Childhood Education teachers during the coronavirus pandemic. *Advances in Science, Technology and Engineering Systems*, 6(1), 269-274.
- Chen, J. J., & Rivera-Vernazza, D. E. (2023). Communicating digitally: building preschool teacher-parent partnerships via digital technologies during covid-19. *Early Childhood Education Journal*, 51, 1189-1203.
- Cohen, F., Oppermann, E., & ANDERS, Y. (2021). Elternzusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen während der Corona-Pandemie. *Digitalisierung Schub oder verpasste Chance? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(2), 1-15.
- Forné, M. F. (2022). Redes sociais e resiliência na Educação Infantil: o caso de uma escola de 0 a 3 anos durante a pandemia. *EDMETIC*, 11(21), 1-15.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). A cooperação de profissionais da educação e pais no campo da educação, cuidado e educação da primeira infância. *Pesquisa Educacional*, 10(1), 11-25.
- Haas, B. (2022). Evaluating technology-enhanced, STEAM-based remote teaching with parental support in Luxembourgish Early Childhood Education. *Frontiers in Education*, 7(872479), 1-12.
- Koskela, T., et al. (2020). Parents' views on family resiliency in sustainable remote schooling during the covid-19 outbreak in Finland. *Sustainability*, 12(21), 8844.
- Kruszewska, A., Nazaruk, S., & Szewczyk, K. (2022). Polish teachers of early education in the face of distance learning during the COVID-19 pandemic—the difficulties experienced and suggestions for the future. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 50(3), 1-15.

- LEÓN-NABAL, B., ZHANG-YU, C., & LALUEZA, J. L. (2021). *Uses of digital mediation in the school-families relationship during the covid-19 pandemic*. Spain: University of Alcalá.
- Levickis, P., et al. (2022). Parents' perspectives of family engagement with early childhood education and care during the covid-19 pandemic. *Early Childhood Education Journal*, 5, 1-11.
- Mckenna, M., et al. (2021). Initial development of a national survey on remote learning in early childhood during covid-19: establishing content validity and reporting successes and barriers. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 815-827.
- Munastiwi, E., & Puryono, S. (2021). Unprepared management decreases education performance in kindergartens during covid-19 pandemic. *Heliyon*, 7(5), 1-15.
- O'connor Bones, U., Et al. (2021). Parental involvement during covid-19: experiences from the special school. *European Journal of Special Needs Education*, 37(6), 936-949.
- Paré, G., et al. (2015). Synthesizing information systems Knowledge: a typology of literature reviews. *Information & Management*, 52(2), 183-199. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378720614001116?via%3Dihub>
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: a practical guide*. Malden, MA: Blackwell.
- Plotka, R., & Guirguis, R. (2022). Distance learning in Early Childhood during the covid-19 crisis: family and educators' experiences. *Early Childhood Education Journal*, 18, 1-12.
- Pramling Samuelsson, I., Wagner, J. T., & Eriksen Ødegaard, E. (2020). The coronavirus pandemic and lessons learned in preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP policy forum. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 129-144.
- Pratiwi, H., et al. (2022). Adaptation to digital parenting in a pandemic: A case study of parents within higher education South African. *Journal of Childhood Education*, 12(1), 1-12.
- Rodríguez, C., Nieves, C., & Olaskoaga, L. (2022). Las TIC como vía de comunicación familia-escuela en la educación compensatoria. *RELATEC - Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 21(1), 1-12.
- Safi, F., Wenzel, T., & Spalding, L. A. T. (2020). Comunidade de aprendizagem remota: apoiando os educadores de professores em tempos sem precedentes. *Revista de Tecnologia e Formação de Professores*, 28(2), 211-222.
- Serrano-Díaz, N., Aragón-Mendizábal, E., & Mérida-Serrano, R. (2022). Percepción de las familias sobre el desempeño escolar durante el confinamiento por COVID-19. *Comunicar*, 30(70), 59-68.
- Sommerhalder, A., Pott, E. T., & La Rocca, C. (2022). A Educação Infantil em tempo de SARS-CoV-2: a (re)organização dos fazeres docentes. *Educação e Pesquisa*, 48, 1-15.
- Steed, E. A., & Leech, N. (2021). Shifting to remote learning during covid-19: differences for early childhood and early childhood special education teachers. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 789-798.
- Vicente-Fernández, P., Vinader-Segura, R., & Puebla-Martínez, B. (2020). Padres ante el desafío educativo en situación de confinamiento: análisis comparativo entre Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(Especial), 56-67.
- Vosgerau, D. S. R., & Romanowski, J. P. (2014). Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, 14(41), 1-13.
- Yang, T., & Zhang, Y. (2022). An ecological investigation of kindergarten-oriented educational practice during the initial covid-19 class suspension in China. *Early Education Development*, 34(5), 1-12.
- Yildiz, S., Kilic, G. N., & Acar, I. H. (2023). Early childhood education during the covid-19 outbreak: the perceived changing roles of preschool administrators, teachers, and parents. *Early Childhood Education Journal*, 51(4), 743-753.

**Recebido:** 7 de fevereiro de 2024 | **Aceito:** 2 de outubro de 2024 | **Publicado:** 19 de dezembro de 2024



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.