

ESCOLA DE HUMANIDADES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ANA CAROLINA BRANDÃO VERISSIMO

O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA PANDEMIA: PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA E DO VÍNCULO

Porto Alegre  
2023

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

ANA CAROLINA BRANDÃO VERISSIMO

**O cotidiano na Educação Infantil a partir da pandemia: práticas pedagógicas  
através da experiência e do vínculo**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Linha de Pesquisa: Pessoa e Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andreia Mendes dos Santos

Porto Alegre  
2023

## Ficha Catalográfica

V517c Verissimo, Ana Carolina Brandão

O cotidiano na educação infantil a partir da pandemia : práticas pedagógicas através da experiência e do vínculo / Ana Carolina Brandão Verissimo. – 2023.

164.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Mendes dos Santos.

1. Crianças. 2. Infâncias. 3. Educação Infantil. 4. Práticas Pedagógicas.  
5. Coronavírus. I. dos Santos, Andréia Mendes. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

ANA CAROLINA BRANDÃO VERISSIMO

**O cotidiano na Educação Infantil a partir da pandemia: práticas pedagógicas através da experiência e do vínculo**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Linha de Pesquisa: Pessoa e Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andréia Mendes dos Santos - PUCRS

Aprovada em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Bettina Steren dos Santos - PUCRS

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriane Xavier Arteche – PUCRS

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renata Santos da Silva - PUCRS

## AGRADECIMENTOS

*“Tiene muchas ganas de vivir, de paz, de un futuro lleno de esperanza y de amor.  
[...] Se puede volver a tener ganas de vivir”.*

Em minha banca de qualificação, ouvi que ao falar de Educação Infantil, falava com *“ganas de vivir”*, por todo interesse e desejo com que falo sobre o que estudo, por buscar uma educação infantil de qualidade e pelo respeito e admiração que tenho pelas crianças. Acredito que isso é fruto do meio, é o que faz parte de mim e que, efetivamente, é o que faz os meus olhos brilharem. Este espaço de agradecimento é tão caro para mim, não só por quem faz parte dele, mas por aqueles que, por vezes, não têm dimensão da sua importância: seguram a mão, dão colo, dão café, dão chimarrão e dão afeto.

Gostaria de começar agradecendo aos meus dois grandes amores, meus pais: José Antônio (Tuni) e Vera Lucia (Amôdagente), meus olhos insistem em marejar ao falar sobre vocês, exemplos de amor incondicional, apoio e admiração. Obrigada por me ensinarem desde pequena o valor da educação e o respeito ao escutar uma criança. Se hoje sou uma professora inquieta que estuda e defende os espaços das crianças é porque, sem dúvida, vocês me ensinaram (e muito) sobre isso! Gostaria de agradecer à minha família pelo incentivo, carinho e aos bons exemplos de professores.

Por falar em professores, guardo com maior respeito e admiração todos os meus. Em especial minha orientadora, Andréia Mendes dos Santos, que segue sendo minha inspiração, meu ombro amigo e uma das minhas maiores incentivadoras, alguém que, embora a diferença de idade permita dizer que poderíamos ser irmãs, me acolheu como *“mãe acadêmica”*. Desejo que os nossos laços profissionais e afetivos se perpetuem para além da escrita desta tese.

Aos meus amigos, em especial ao *“team”*, um grupo tão heterogêneo, formado no mestrado, que ao longo destes sete anos se tornou família. Nos tornamos *“mestres”* juntos, mas quis o destino que nossos caminhos fossem diferentes, o que não impediu a certeza do apoio, das escritas partilhadas e da amizade, que seguem conosco.

Aos colaboradores do LabInf (Laboratório das Infâncias - PUCRS), pela partilha, pelos encontros e pelos projetos realizados. Em especial à Fabi, Rubi, Paloma, Renata e Lú.

Às escolas participantes, equipe diretiva, professores, demais profissionais e especialmente às crianças, responsáveis por todas minhas inquietações e proposições para que a escola seja sempre um espaço de e para vocês.

À minha equipe de trabalho do Colégio João Paulo I – Higienópolis, com quem partilho tanto sobre as infâncias e a educação.

Às professoras da banca examinadora pela leitura cuidadosa e opiniões importantes para qualificação desta tese.

À Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, por viabilizar esta tese. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Na certeza de que neste lugar de pesquisadora não há um ponto final, seguimos em reticências, sendo resistência para uma educação infantil de qualidade.

“Dia-a-dia nega-se às crianças o direito de ser criança. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser criança” (GALEANO, 2009, p.11).

## RESUMO

O presente estudo foi feito durante o cenário pandêmico da Covid-19 e trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório comparativo. O estudo teve como objetivo analisar as possibilidades e os desafios da Educação Infantil e das Pedagogias das Infâncias a partir da pandemia a fim de (re)pensar o cotidiano, os vínculos, as práxis pedagógicas e a experiência das crianças pequenas na escola infantil. O recorte desta pesquisa foi feito em três turmas do último nível da Educação Infantil, sendo: uma pública, uma conveniada e uma privada, em Porto Alegre/RS. Como procedimentos metodológicos, adotou-se como principais técnicas de coleta de dados: observação participante, entrevistas e análise documental. A análise dos dados foi feita através dos pressupostos da análise de conteúdo. Compreende-se que as infâncias são plurais e vividas em suas singularidades e que a Educação Infantil é um dos principais espaços de interações, socialização, brincadeiras e produção cultural das infâncias. Entende-se que nos diferentes tempos e espaços, as experiências vivenciadas cotidianamente caracterizam-se como práticas pedagógicas da etapa de educação e são elementos de formação de desenvolvimento infantil e, além disso, que os impactos causados pelos traumas pandêmicos oportunizaram novas formas de pensar sobre a educação infantil. Dessa forma, o referencial teórico abre diálogo entre as pedagogias das infâncias, estudos do cotidiano e a sociologia das infâncias, apoiado em Sarmento (2009; 2013); Barbosa (2006; 2007; 2013; 2019); Horn (2004; 2019); Pais (2003), Certeau (2013), Friedmann (2020) entre outros autores. Apresenta-se a tese de que a Covid-19 teve impactos sobre a vida das crianças pequenas, sendo necessário (re)pensar as infâncias e a etapa da Educação Infantil através de práticas pedagógicas que possibilitem experiências importantes no cotidiano infantil para o seu desenvolvimento e formação, a partir de um aprofundamento nas Pedagogias das Infâncias. Como resultado, aponta-se que cada criança viveu de forma distinta o período de isolamento e o retorno presencial às escolas, não sendo esses apenas relacionados a questões pedagógicas, mas também sociais, econômicas e psicológicas. Ainda que haja muitos modelos que sirvam de inspiração para pensar as propostas pedagógicas que fazem parte do cotidiano escolar, a importância e a valorização da cultura infantil, o respeito a sua identidade e o seu pertencimento na escola são fatores determinantes para o desenvolvimento saudável. O cotidiano nos revela a subjetividade dos impactos pandêmicos perpassados pelas concepções do fazer docente, que necessita de um olhar atento sobre a sua formação, o que envolve pensar no aprimoramento dos professores quando se reflete sobre as mudanças temporais que vivenciamos. Ele também é atravessado pela importância de estabelecer vínculos não só com as crianças, mas com suas famílias, sendo a escola um lugar de abrigo, relações e convivência. Efetivamente, é urgente escutar as crianças e entender a escola como um lugar *da* criança, que a auxilia em sua estruturação social e cognitiva.

Palavras-chave: Crianças; Infâncias; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Coronavírus.

## ABSTRACT

The present study was carried out during the Covid-19 pandemic scenario and is a qualitative research of comparative exploratory nature. The study aimed to analyze the possibilities and challenges of Early Childhood Education and Childhood Pedagogies that began in the pandemic in order to (re)think everyday life, bonds, pedagogical praxis and the experience of young children in kindergarten. The scope of this research was carried out in three schools with classes in the last year of childhood education - one public, one associated and one private - in Porto Alegre/RS. As methodological procedures, I adopted as main data collection techniques: participant observation, interviews and document analysis. Data analysis was carried out using the assumptions of content analysis. I understand that childhoods are plural and experienced in their singularities and that Early Childhood Education is one of the main spaces for interactions, socialization, games and cultural production of childhoods. I understand that in different times and spaces, the experiences lived on a daily basis are characterized as pedagogical practices of the education stage and are elements of child development and, besides that, the impacts caused by pandemic traumas have provided opportunities for new ways of thinking about child education. In this way, the theoretical framework opens a dialogue between the pedagogies of childhood, studies of everyday life and the sociology of childhood, supported by Sarmiento (2009; 2013); Barbosa (2006; 2007; 2013; 2019); Horn (2004; 2019); Pais (2003), Certau (2013), Friedmann (2020) among other authors. I present the thesis that Covid-19 had an impact on the lives of young children, making it necessary to (re)think childhood and the Early Childhood Education stage through pedagogical practices that enable important experiences in children's daily lives for their development and training to from a deepening in childhood pedagogies. As a result, it is pointed out that each child lived the period of isolation and the face- to-face return to schools in a different way, which are not only related to pedagogical issues, but social, economic and psychological ones. Although there are many models that serve as inspiration for thinking about the pedagogical proposals that are part of the school routine, the importance and appreciation of children's culture, respect for their identity and their belonging at school are determining factors for healthy development. Daily life reveals to us the subjectivity of these pandemic impacts running through the conceptions of teaching, which requires a close look at their training, because it involves thinking about the improvement of teachers, when reflecting on the temporal changes we are experiencing. It also highlights the importance of establishing bonds not only with the children, but with their families, with the school being a place of shelter, relationships and coexistence. Indeed, it is urgent to listen to children. Understanding the school, as a child's place, which helps in their social and cognitive structuring.

Keywords: Children; Childhoods. Child education; Pedagogical practices; Coronavirus.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Monitoramento mundial do fechamento de escolas devido à COVID-19	21
Figura 2 - Recorte dos conceitos principais da pesquisa	43
Figura 3 - Campos de experiências segundo a BNCC (2018)	57
Figura 4 - Sujeitos da pesquisa	77
Figura 5 - Perspectiva teórica	78
Figura 6 - Número de cancelamentos	80
Figura 7 - Propostas pedagógicas.	82
Figura 8 - Brincar livre - aniversário das crianças	107
Figura 9 - Brinquedos usando máscara para proteção do Covid	112

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tabela Sistematizada	29
Tabela 2 – Tabela Categorizada	31
Tabela 3 – Crianças em situação de privação da Educação – dados 2015	49

## LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JB	Jardim B
LABINF	Laboratório das Infâncias
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização Mundial das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RCNEI	Referencial Comum Nacional para Educação Infantil
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SIPESQ	Sistema de Pesquisa da PUCRS
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TAILE	Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1. APRESENTAÇÃO</b>	<b>16</b>
1.1 Justificativa do tema	20
1.2 Objetivo Geral	26
1.3 Objetivos específicos	26
1.4 Contexto e motivação do estudo	27
1.5 Revisão dos estudos da área: o estado de conhecimento	27
<b>2. APROFUNDANDO OS CONCEITOS DESTE ESTUDO</b>	<b>43</b>
2.1 As infâncias e as crianças ao longo do tempo: reflexões sociais, culturais e históricas	44
2.2 Educação Infantil e práticas pedagógicas: cotidiano e experiências	51
2.2.1 O percurso da Educação Infantil ao longo da história	51
2.2.2 O conceito de experiência	55
2.3 Lugar de criança é na escola: tempos, espaços e rotina	64
2.4 As professoras da Educação Infantil: perspectivas para práticas pedagógicas	67
2.5 Para (re)pensar a educação a partir da pandemia	69
<b>3. METODOLOGIA</b>	<b>74</b>
3.1 Local e sujeitos da pesquisa	76
3.2 Pesquisa de aproximação	77
3.3 Estratégias metodológicas e análise da pesquisa	84
3.4 Procedimentos éticos da pesquisa	86
<b>4. O CENÁRIO DA PESQUISA</b>	<b>87</b>
4.1 As escolas e as turmas	87
<b>5. ANÁLISE</b>	<b>89</b>
5.1 Percepções de uma prof <sup>a</sup> recém-chegada	90
5.2 O que se observa nem sempre é o que significa	91
5.3 As segundas-feiras	94
5.4 Do cotidiano, “o que se tira?”	100
5.5 Das crianças protagonistas às crianças invisíveis	105
5.6 Covid e o cotidiano escolar	110
5.7 Para falar de Educação Infantil: as professoras	113

<b>6. O COTIDIANO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: A DEFESA DA TESE</b>	<b>121</b>
<b>7. PARA (NÃO) FINALIZAR – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES/EQUIPE PEDAGÓGICA</b>	<b>141</b>
<b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PAIS/ RESPONSÁVEIS</b>	<b>144</b>
<b>ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO – CRIANÇAS</b>	<b>147</b>
<b>ANEXO D – CARTA DE ACEITE</b>	<b>148</b>
<b>ANEXO E – RELAÇÃO DAS ESCOLAS CONVENIADAS</b>	<b>149</b>
<b>ANEXO F – RELAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO G - PESQUISA DE APROXIMAÇÃO</b>	<b>156</b>
<b>ANEXO H – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO I – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA DAS PROFESSORAS</b>	<b>159</b>
<b>ANEXO J - PARECER DE APROVAÇÃO CEP</b>	<b>161</b>
<b>ANEXO K – PARECER DE APROVAÇÃO PLATAFORMA BRASIL</b>	<b>162</b>

## 1. APRESENTAÇÃO

Falar sobre crianças e infâncias remete a um imaginário de brincadeiras, gargalhadas, aventuras e desenvolvimento, a um universo recheado de criatividade e histórias contadas *por* e *para* elas. Esta tese versa sobre crianças e infâncias, tendo como objeto de estudo suas experiências na primeira etapa escolar: a Educação Infantil. Porém, antes de adentrar na temática, é importante fazer uma breve apresentação, entendendo a importância do *meu* lugar de fala, bem como os caminhos que me levaram às escolhas feitas no estudo sobre crianças, infâncias e Educação Infantil (EI).

Acredito que narrar nossa trajetória seja um grande desafio, afinal, uma história sempre começa antes do seu início e muitas vezes alguns elementos nos escapam. De minhas memórias, meu percurso acadêmico sempre foi marcado por questões referentes às crianças e às infâncias. Lembro que quando entrei no curso de Pedagogia, aos dezessete anos de idade, após ouvir a clássica pergunta do porquê da escolha do curso, respondi: “Escolhi Pedagogia por gostar de crianças e porque venho de uma família de professoras que me inspiraram na escolha”. Ao longo dos anos, amadureci essa decisão e, por isso, compreendi que os aspectos da vida pessoal acabaram atravessando a vida profissional.

Como professora, minha identificação com as crianças estava inserida na justificativa de que eu estava “autorizada” a brincar junto com elas, dentre tantas outras descobertas que fui tendo ao longo da prática docente. A escolha por trabalhar com crianças fez com que muitas decisões ao longo da minha caminhada no campo da educação fossem direcionadas para a primeira infância, principalmente durante os estágios obrigatórios ao longo da graduação, bem como as primeiras experiências profissionais e as bolsas de extensão e iniciação científica relacionadas às vivências com crianças de zero a seis anos.

Contudo, este percurso não foi linear e passei por diferentes etapas ao longo da minha caminhada acadêmica e profissional: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Educação de Jovens e Adultos. Tive experiências em espaços não-formais e em estudos e pesquisas sobre gênero e educação. Estudei sobre formação docente e, ao entrar no Mestrado, minha pretensão inicial era seguir nos estudos sobre o bem e o mal-estar docente, entretanto, ao compreender que nosso caminho possui várias “curvas”, me (re)pensei enquanto

professora e pesquisadora da Educação. A importância do espaço da Educação Infantil como lugar de formação e desenvolvimento dos pequenos ganhou meu interesse, bem como a minha percepção sobre a importância do brincar livre para as crianças pequenas. Com isso, me dediquei a pesquisar sobre essas temáticas e, em 2018, defendi minha Dissertação, nomeada “O brincar livre na Educação Infantil: da diversão à garantia de direito(s)”, que originou um livro de mesmo título.

A partir de então, segui desenvolvendo projetos e estudos ligados às infâncias e à Educação Infantil e, assim, fui me formando enquanto pesquisadora da área. Diante dessas “curvas”, ao ingressar no Mestrado, tive o privilégio de fazer parte do Grupo de Estudos “Questões sociais da escola”, orientado pela professora Dra. Andréia Mendes dos Santos, junto à Escola de Humanidades da PUCRS. Em alguns de nossos encontros, nos debruçamos em um livro de Antônio Moreira et al (2011) que questionava exatamente “para quem pesquisamos” e “para quem escrevemos”. Depois desses dois questionamentos e diversas “desacomodações” referentes ao campo de estudo, comecei a refletir sobre algumas questões que envolvem as pesquisas com crianças pequenas, principalmente se nos voltarmos para a abordagem da área das Ciências Humanas e Sociais, propostas neste estudo.

Ao pensarmos em crianças pequenas, inevitavelmente as associamos aos espaços destinados a elas e que fazem parte de sua identidade, nos quais elas são sujeitos ativos e pertencentes, sendo um deles as escolas de Educação Infantil, espaço esse de direito das crianças e dever das famílias e do Estado, conforme a Constituição Federal de 1988. A importância da escola para a criança é que esse é um dos primeiros lugares onde elas se desenvolvem, criam seus primeiros conceitos, seus valores e a sua própria cultura e brincam, significando diferentes aprendizagens.

Como mencionado anteriormente, em minha caminhada profissional, já atuei em diferentes áreas da Educação, como professora, coordenadora e auxiliar de turma. Registro as experiências que vivenciei na tentativa de justificar o sentimento que me acompanha nesta relação dialética entre o papel de professora de crianças pequenas e de pesquisadora da área das infâncias. Não poucas vezes, me questioneei enquanto pesquisadora sobre a impressão de “invadir” salas, observar, intervir e interpretar a partir da minha própria vivência a realidade da qual me apropriei por um determinado período de tempo. E, com isso, infindáveis questões surgem: será esta a realidade dessas crianças? O que os adultos esperam delas? O que as crianças desejam dos adultos? Estariam os professores preparados para lidar com a ampla potencialidade

das crianças? Portanto, além de estudar as infâncias, as crianças e a educação infantil, este estudo anseia contribuir com a educação e refletir sobre metodologias mais indicadas para estudar *com* e *sobre* as crianças.

Essas e tantas outras questões me moveram a adentrar esse campo de estudos e fazer a escolha de, por meio da sociologia da infância, pesquisar *com* e *sobre* as crianças pequenas e, através da Pedagogia das Infâncias, compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagens que ocorrem no cotidiano, por meio da experiência na educação infantil. Assim, durante a feitura desta tese, tomei para mim o sentimento que Moreira denomina como “crise de interpretação”, pois: “[...] quem tem certeza, não tem boas razões para fazer pesquisa” (2011, p. 20). Tantos questionamentos me trouxeram bons ventos de desacomodação e este é um dos principais ingredientes para se fazer pesquisa.

Pesquisas com crianças pequenas têm recebido mais atenção e investimento nos últimos trinta anos. Ainda assim, segue sendo um caminho desafiador à medida em que elas, tão pequenas, nos fazem refletir e repensar as práticas, políticas, estruturas e lugares que perpassam as diferentes infâncias presentes em nossa sociedade. Sarmiento (2013, p. 14) define que:

O desafio contemporâneo consiste precisamente em afirmar o campo dos Estudos da Criança (designado no plano internacional ora por *Childhood*, ora por *Children Studies*), como uma área científica não apenas legítima, mas influente na produção do conhecimento sobre as crianças e, por consequência fundante de uma renovada reflexividade institucional sobre a infância, com incidência nas políticas públicas, e, entre elas, nas políticas educativas, na formação de professores e na fundamentação da intencionalidade educativa nas escolas e nas creches.

Dessa forma, a potência dos estudos da criança não se limita às crianças, pois pesquisas com ou sobre elas são considerações que servem como ponto de partida para se pensar a educação, currículo, políticas educacionais, formação de professores e políticas públicas para as infâncias, e isso significa: pensar de forma intersetorial sobre as crianças e em uma perspectiva transgeracional com elas. Esse olhar múltiplo sobre as infâncias e os estudos das crianças merece maior visibilidade, pois aproximar-se do universo infantil é dialogar com aprendizagens e questões presentes no cotidiano delas e isso, então, configura-se em produzir ciência, possuindo, assim maior, valorização e legitimidade. Segundo Fochi (2020, p. 14),

Pensar na relação entre adulto e criança é pensar em uma dimensão micro, das sutilezas do cotidiano que têm impactos profundos na formação dos

meninos e meninas e, também, em uma dimensão macro, que envolve desde uma dada visão de conhecimento e de aprendizagem até uma compreensão ética (que estabelece o modo como as relações acontecem), política (no direito a participar ativamente da vida cotidiana) e estética (pela curiosidade e acolhimento ao mundo das crianças).

No contexto brasileiro, segundo Bazílio (2011), nos meados dos anos 90 inaugurou-se um marco histórico em relação às infâncias, apresentando alterações legais para as crianças pequenas que, até aquele momento, conservavam leis sob uma ótica punitiva. Entretanto, é a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, que ocorre uma grande transformação - por meio de uma proposta de formação cidadã -, rompendo com a lógica do menor infrator, pensando em sua formação integral, assim como a sua participação na estruturação civil. O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), prevê em seu artigo 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Assim, o que se observa é que as questões relacionadas aos direitos das crianças estão intimamente relacionadas ao seu dia a dia, pois é no cotidiano infantil que as relações se estabelecem, através do convívio e das trocas diárias. Dessa forma, não há outra possibilidade de que a Educação Infantil seja um lugar de devir-criança<sup>1</sup>, espaço onde as crianças vivenciam experiências conduzidas pela arte do brincar, através de interações consideradas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) como eixos estruturantes da prática pedagógica, para que as crianças se desenvolvam e aprendam sobre si, o outro e o mundo.

A BNCC reafirma o Artigo 29 das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que define que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e que sua finalidade é: “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p.11).

Destarte, tem sido necessária a força da Lei e de políticas intersetoriais para que a Educação Infantil e as crianças pequenas comecem a ter maior visibilidade e

---

<sup>1</sup> “[...], o devir-criança transcende uma lógica do interesse da criança vir a ser adulto; ele acontece no desafio da infância na sua alteridade com as coisas, as outras crianças, e nas relações intergeracionais.” (SANTOS; VERÍSSIMO; CARDOZO, 2021, p.22).

reconhecimento em diferentes áreas como educação, direito, sociologia, história, filosofia, antropologia, psicologia, entre outros, e para que com essas articulações entre áreas seja possível ampliar conhecimentos para entendê-las em suas múltiplas formas de ser criança em nossa sociedade.

Convicta então de que a infância não é uma preparação para a vida adulta e de que as crianças produzem ativamente suas histórias de vida através de experiências *do lugar* de criança, quando ingressei no Doutorado, percebi a necessidade de aprofundar os estudos sobre a escola *da* criança, o que me levou a pensar nas diferentes práticas pedagógicas vividas por elas e que, ao fazerem sentido, tornam-se experiências e aprendizagens que ocorrem em distintos momentos, como: chegada, higiene, descanso, alimentação e brincadeiras (BARBOSA, HORN, 2019).

É impossível não considerar que durante o Doutorado houve o atravessamento da pandemia ocasionada pela Covid-19 e, com isso, foi ainda mais necessário repensar o papel da EI na vida das crianças e como as práticas pedagógicas podem contribuir para a formação e desenvolvimento de sujeitos.

### **1.1. Justificativa do tema**

Durante o Doutorado ocorreu o inesperado. O ano de 2020 iniciou incerto no Brasil e no mundo. Vivemos um momento histórico, que por muitos foi chamado de “Terceira Guerra Mundial”<sup>2</sup> e, mesmo que assim fosse, seria diferente de outras guerras que aconteceram anteriormente, bélicas e organizadas pela disputa de poder. A pandemia da Covid-19 pode ser compreendida como maior que uma guerra sanitária e seus impactos foram e ainda serão vivenciados a longo prazo. Ainda que tenha se iniciado pelo Coronavírus, que atacava as vias respiratórias, causando insuficiência respiratória grave e outras comorbidades, seus impactos foram de diferentes ordens, por isso, a situação de pandemia mobilizou diferentes campos, tais como: saúde, sociedade, economia, cultura e psicologia.

O Coronavírus teve início na cidade de Wuhan, na China, no final do ano de 2019. No Brasil, os primeiros casos foram constatados em meados de fevereiro de 2020, rapidamente se alastrando de norte a sul, leste a oeste do país. A partir de

---

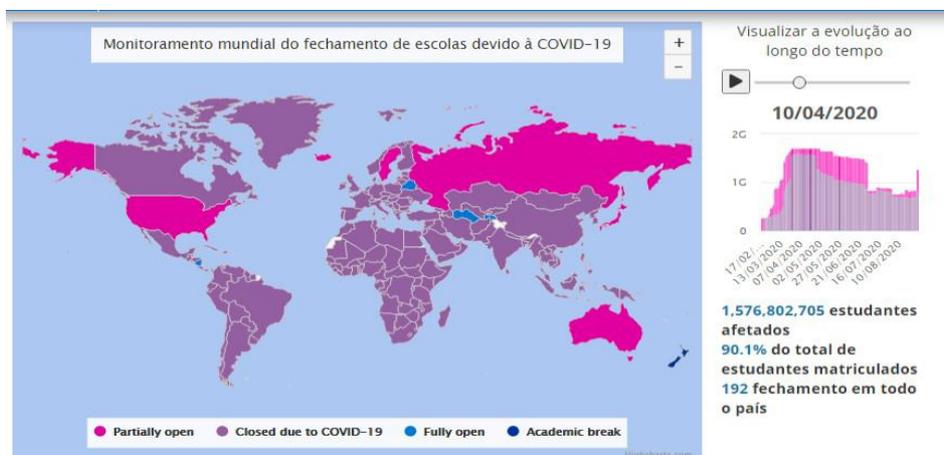
<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/vivemos-a-3-guerra-mundial-diz-governador-dos-es-sobre-mortos-por-covid-19/>

março de 2020, passamos por uma experiência desconhecida até então: a recomendação de distanciamento social, para evitar o contágio, o que levou a uma revolução nos modos de fazer e agir da população. Surgiram campanhas como #FIQUEMCASA e movimentos que fizeram com que grande parte da população passasse a trabalhar de forma remota, ao mesmo tempo em que aumentavam os índices de desemprego.

No campo da educação, como medida de segurança e por orientação da Organização Mundial de Saúde (OMS), as escolas foram fechadas, sendo que em algumas, as aulas foram suspensas e, em outras, houve a possibilidade da continuidade das atividades através do ensino remoto, como forma paliativa para a demanda que se instaurou no país. Nesse período, segundo dados da UNESCO (2020), cerca de 192 países (esse número variou de acordo com as orientações e variações de faixa de isolamento) fecharam suas instituições de ensino e quase 1,6 bilhões de estudantes não frequentaram presencialmente escolas e universidades.

A figura 1 ilustra um dos períodos com maior índice de isolamento mundial, em abril de 2020.

Figura 1 – Monitoramento mundial do fechamento de escolas devido à COVID-19



Fonte: UNESCO (2020)

No ano anterior ao início da pandemia, através dos dados do Censo Escolar de 2019, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), “o Brasil tem 47,9 milhões de estudantes na Educação Básica e 8,4 milhões no Ensino Superior, portanto, uma população de 56,3 milhões de estudantes fora das salas de aula desde março de 2020”. (BRASIL, 2020, p.4 – CNE). Sendo desse total, 9 milhões de estudantes de Educação Infantil (creches e pré-escolas) distribuídos em

114.851 escolas (BRASIL, 2020; PARECER 11/20). A partir desses dados, percebe-se a larga escala de pessoas que foram impactadas diretamente pelo fechamento das escolas.

No ano seguinte, marcado pelo início da pandemia, o Brasil passava por uma grave crise política, produto da polarização ideológica que perdura até hoje. Ainda que não houvesse hegemonia entre governos federal e estadual, algumas medidas foram tomadas ao longo do período de isolamento. Uma delas ocorreu no dia 1º de abril, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Medida Provisória nº 934/20 – que suspendeu o número de dias letivos obrigatórios (200), mas manteve a obrigatoriedade das 800 horas letivas/ano.

O distanciamento social aplicado no início da pandemia foi popularmente tratado como um período de “quarentena”, mas, aos poucos, a gravidade do número de doentes e de mortes exigiu uma espécie de *blackout* social prolongado. Os primeiros meses foram marcados por diferentes tentativas - entre erros e acertos - na busca por minimizar os impactos causados pelo afastamento escolar. As políticas emergenciais exigiram adaptações que ampliaram as desigualdades entre a educação pública e a privada, pois, enquanto grande parte das escolas particulares se reorganizou por meio de aulas online, gravações de vídeos e *takeaway*<sup>3</sup>, a maioria das escolas públicas fechou e permaneceu por maior tempo sem atividades remotas.

Tal situação revela que a “guerra” da pandemia agravou as desigualdades sociais. Afinal, se não existem as mesmas condições entre o ensino público e privado, se não há acesso às tecnologias adequadas, entre outras questões, é preciso considerar também que muitas crianças não têm recursos e condições sanitárias mínimas. Boaventura Santos (2020, p. 3), ressalta que as questões apresentadas nessa pandemia, não caracterizam a excepcionalidade do momento, mas sim que:

A actual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. Desde a década de 1980 – à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro –, o mundo tem vivido em permanente estado de crise.

O Parecer nº 11/2020 apontou que “no caso brasileiro, a pandemia surgiu em meio a uma crise de aprendizagem, que poderá ampliar ainda mais as desigualdades existentes” (BRASIL, 2020, p. 3 - CNE). Esse apontamento nos leva a pensar que a

---

<sup>3</sup> Retirada de atividades impressas no espaço escolar.

crise de aprendizagem se relaciona às desigualdades sociais, pois, ainda que a escola privada não seja um oásis, o sistema público vem sendo marcado pelo signo da falta, faltam recursos humanos, materiais, tecnológicos, emocionais, ou seja, a escola pública purga pela falta de condições básicas, o que se reflete na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Ainda que o ensino seja o seu principal escopo, a escola pública presta um serviço muito maior à sociedade, como a alimentação para seus alunos e quando ela esteve fechada, as possibilidades de acesso dos estudantes a uma alimentação balanceada, que, por vezes, eram as únicas refeições do dia, foram reduzidas. Do mesmo modo, as recomendações de higienização reforçada, como lavagem de mãos constante e o uso do álcool gel, isolamento em casos positivos de contaminação, tornaram-se difíceis em um país com problemas de saneamento básico, o que impediu diferentes comunidades e favelas espalhadas pelo Brasil de se prevenir do vírus.

Apesar de grande parte da população mostrar-se atenta aos protocolos, nem sempre eles eram fáceis de serem cumpridos. As residências – para muitos – tornaram-se um ponto de aglomeração, por necessidade ou escolha. Ainda, na guisa de documentar o que foi a tragédia da pandemia, há de se referir ao aumento dos casos de violência doméstica, *burnout* familiar, depressão e desemprego, entre outros. As desigualdades mencionadas nos apresentam um panorama das questões que afetam diretamente nosso país, e, por consequência, o campo da Educação.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação (SMED), no início de 2020 havia 124<sup>4</sup> (cento e vinte e quatro) escolas de Educação Infantil cadastradas no CME/POA. Fatos como a suspensão das atividades presenciais e a solicitação de descontos ou inadimplência nas mensalidades, devido ao alto número de desempregados ou atrasos salariais no âmbito familiar, bem como a um imaginário de que a escola em tempos remotos não “faz nada”, fez com que muitas escolas de Educação Infantil tivessem que encerrar suas atividades, ocasionando em ainda mais desempregos, de professores e funcionários, além de uma lacuna para as crianças que romperam o vínculo com a escola. Segundo a Folha de São Paulo, a Educação Infantil foi uma das etapas onde ocorreu grandes índices de evasão<sup>5</sup>, mais de 650 mil crianças

---

<sup>4</sup> Número considerado a partir dos dados da Secretaria, que disponibiliza apenas as escolas de Educação Infantil e não escolas regulares que oferecem esta etapa de ensino.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/01/mais-de-650-mil-criancas-sairam->

abandonaram a escola, e, sobre esse fato, entende-se que a obrigatoriedade da matrícula somente a partir dos 4 anos, de acordo com a alteração na Lei 12.796, de 4 de abril de 2013<sup>6</sup>, autoriza a não priorização da Educação Infantil como parte da formação das crianças pequenas e que, em épocas de “crises”, os primeiros cortes derivam de despesas consideradas mais supérfluas, denunciando a maneira como as famílias e a sociedade entendem o papel da escola durante a primeira infância.

Se assim o for, o que se revela é que não responderemos e muito menos transformaremos as respostas das perguntas feitas há muitos anos no campo dos estudos sobre a educação das infâncias e crianças, afinal: Qual é o papel da Educação Infantil na formação dos sujeitos? Qual a importância da escola de Educação Infantil para além do desenvolvimento dos aspectos cognitivos? Ou acredita-se que este é apenas um espaço de cuidados e proteção para crianças? Segundo Hannah Arendt (2016), a principal função da escola é ampliar o mundo da criança, construindo uma relação entre o privado (família) e o público (sociedade).

Esses questionamentos dão subsídios para as reflexões propostas neste estudo. Ademais, as crianças pequenas possuem particularidades que exigem um olhar específico da escola. O afastamento pelo distanciamento social, conjugado com as experiências do momento de isolamento, gerou consequências que ainda serão explicitadas a longo prazo, sejam elas psíquicas, pedagógicas, sociais e também econômicas. As crianças foram privadas não só da aquisição de conhecimentos pedagógicos, como também da convivência e socialização nos diferentes espaços: escola, família e cidade, sendo impostas restrições nos espaços frequentados por elas, como praças, parques e shoppings. Assim como Tonucci (2014), entende-se que na cidade há diferentes espaços que devem ser destinados às crianças e que quando vivemos esse colapso, as mesmas foram impedidas de frequentá-los.

A redução no número de doentes e mortes por Covid em decorrência do início da vacinação da população permitiu que, em meados de agosto de 2020, o debate sobre o possível retorno das aulas presenciais ganhasse força. Foram discussões infundáveis e tensas, pois, de um lado, os governantes propunham retorno escalonado

---

da-escola- durante-a-  
pandemia.shtml#:~:text=Pela%20primeira%20vez%20desde%202005,de%20matr%C3%ADculas%20na%20educ  
a%C3%A7%C3%A3o%20infantil&text=Entre%202019%20e%202021%2C%20o,da%20escola%20dur  
ante%20a%20pandemia.

<sup>6</sup> Art 6º – É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”.

pelas extremidades da Educação Básica, ou seja, pela educação infantil e 3ª série do Ensino Médio, justificando que os pais e responsáveis pelas crianças não teriam com quem deixá-las, contrapondo-se a um outro entendimento de que os aspectos emocionais, de afeto e interação entre as crianças são pressupostos básicos da etapa e de que não haveria condições para manter o distanciamento e a higienização constante do espaço, pois não há como privar as crianças de uma maior aproximação de seus pares, nem uma restrição rígida de espaço. Foi preciso, então, pensar em uma nova forma de estar na escola.

A recuperação dessa memória sobre a pandemia nos conduz à afirmação de que a interrupção abrupta do cotidiano infantil nas creches e escolas de EI gerou fortes impactos na vida das crianças. O medo, a ansiedade, outros aspectos psicoemocionais, assim como a redução de atividades físicas e cognitivas, prejudicaram o desenvolvimento infantil. O corte fortuito do convívio, a exaustão em frente às telas (*tablet*, computador, celular) e a falta de contato físico com as pessoas com as quais as crianças possuem vínculos, por exemplo, foram outros elementos que acabaram impactando as crianças. Por outro lado, o retorno da presencialidade também ocasionou “novos problemas”, afinal, tamanha situação não poderia ser retratada como um simples retorno, especialmente para as crianças, que se despediram dos colegas com um “até breve”, somente reencontrando-os com outras configurações de suas vidas meses depois.

Devido às repercussões da pandemia, ocorreram mudanças - temporárias ou não - não só nas crianças, mas na comunidade em geral. O que se sustenta nesta tese é que tais transformações exigem reflexões e o que se propõe é (re)pensar a etapa da Educação Infantil tomando como pontos de inflexão as lacunas já conhecidas e aquelas reveladas no período pandêmico, assim como as necessidades das infâncias a partir da pandemia. Para tanto, tomou-se em estudo propostas pedagógicas que encontraram simetrias, ainda que com suas particularidades, para pensar a educação infantil no contexto brasileiro.

Historicamente, no campo da Educação Infantil, algumas importantes abordagens - que são referência até hoje - foram propostas, tanto pela sua teoria, como pelo olhar atento ao protagonismo infantil e suas contribuições influenciaram diferentes propostas pedagógicas no território nacional, levando a diferentes formas de pensar sobre essa etapa, sendo elas: Reggio Emília, Montessori, Pikler, entre outras. Em comum, tais abordagens surgiram em períodos pós- guerra de grandes

mudanças, podendo ser feita uma relação com o momento de uma “guerra social e sanitária” que vivemos, por conta da pandemia que se instaurou mundialmente. No momento em que as crianças passam um longo tempo em casa, devido ao isolamento social, torna-se necessário pensar em novas propostas pedagógicas para a educação básica, pois a normalidade que existia já possuía fortes críticas, visto que, de certa forma, as propostas não conseguiam dar conta das potencialidades das crianças pequenas. Com isso, foi necessário se reinventar e a partir dessa situação extrema, construir novas formas de pensar sobre a Educação Infantil e sobre ser professor de crianças pequenas.

Dessa forma, a tese que se sustenta é a de que a experiência pandêmica afetou o cotidiano das crianças e a etapa da Educação Infantil, exigindo que novas práticas pedagógicas voltadas às crianças pequenas surgissem, a fim de contemplar aspectos cognitivos, sociais e emocionais das crianças, entendendo suas peculiaridades, sua cultura e privilegiando o protagonismo infantil. Para isso, investigou-se como principal questão: “Quais as possibilidades e os desafios da Educação Infantil a partir da pandemia, através do olhar *das e sobre* as crianças pequenas e das Pedagogias das Infâncias?”.

## **1.2. Objetivo Geral**

Analisar as possibilidades e os desafios da Educação Infantil e das Pedagogias das Infâncias a partir da pandemia, a fim de (re)pensar o cotidiano, os vínculos, as práxis pedagógicas e a experiência das crianças pequenas na escola infantil.

## **1.3. Objetivos Específicos**

Estudar aspectos de diferentes Pedagogias das Infâncias que considerem o cotidiano, a experiência e a cultura infantil como diretrizes para práticas inovadoras a partir da experiência da pandemia da Covid-19 com foco no cotidiano, nos vínculos e nos fazeres na EI.

Analisar os impactos da pandemia nas crianças pequenas a partir de suas experiências na Educação Infantil.

Refletir sobre perspectivas de práxis pedagógica na EI após o trauma pandêmico, a partir das Pedagogias das Infâncias, relacionando-as com as políticas e normativas vigentes.

#### 1.4. Contexto e motivação do estudo

As propostas pedagógicas que faziam parte do cotidiano da Educação Infantil antes do período de pandemia já não estavam dando conta dos aspectos cognitivos, sociais e emocionais das crianças, pois algumas práticas privilegiam as aprendizagens escolares em detrimento das experiências vivenciadas no cotidiano. Além disso, percebe-se que a escola ocupa um papel social, a partir de uma lógica assistencialista, sendo um lugar de relações e segurança para as crianças, de educação em saúde (com projetos que desenvolvem o cuidado bucal, uma alimentação saudável e equilibrada, etc.), com isso, tendo extrema importância na vida e desenvolvimento das crianças.

Visto que poucas foram as mudanças feitas ao longo da trajetória da Educação Infantil enquanto modalidade da Educação Básica e com o agravamento da situação de pandemia, que fez com que o ensino remoto fosse a única estratégia possível, fomos obrigados a ressignificar os momentos vividos no cotidiano da EI. O olhar atento que se tem sobre o papel da Educação Infantil na vida das crianças caracteriza-se por uma discussão presente na atualidade e pela própria atenção dada a esta etapa da vida – a(s) infância(s). Se, por um lado, a contemporaneidade busca a autonomia das crianças pequenas, estimulando-as desde cedo a serem sujeitos autônomos, assumindo atribuições que, por vezes, estão longe de sua maturação (como o uso excessivo de mídias digitais), por outro, elas são tratadas com uma superproteção à infância, com o medo que elas cresçam rápido demais, seguindo a lógica de que os pequenos são sempre “bebês” e que, por isso, é necessário fazer tudo por eles, impossibilitando sua autonomia e protagonismo.

#### 1.5. Revisão dos estudos da área: o estado de conhecimento

Na busca por explorar os conceitos relacionados ao tema desta pesquisa e mapear os estudos da área, assim foi organizado o estado do conhecimento do presente estudo. Segundo Morosini e Nascimento (2017, p. 102) o estado do conhecimento é:

Identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Destaca-se também, segundo Morosini e Nascimento (2015, p. 1 – 2), que:

[...] a área da Educação vem buscando ocupar um espaço no arcabouço das ciências via consolidação de seu campo científico. Por sua vez isso implica não só em compreender as temáticas clássicas da educação, mas entender novos temas que acompanham a globalização, seja na perspectiva de um processo transnacional ou num processo local e emergente.

Salienta-se que a temática proposta nesta tese apresenta importantes contribuições para área, pois, como afirmam as autoras, é importante pensar em perspectivas que deem conta dos processos em caráter local e emergencial, visando também buscar contribuições que já são referência enquanto perspectivas para a Educação Infantil e práticas pedagógicas propostas na etapa.

A construção metodológica do estado do conhecimento faz com que o pesquisador, através de categorizações, possa escolher o caminho bibliográfico, a construção metodológica, bem como outras delimitações relacionadas ao tema que irá cursar. Sendo assim, no primeiro semestre de 2021, nos meses de abril, maio e junho foi feita a escolha das bases que seriam utilizadas. Em um primeiro momento, mergulhou-se em duas bases de dados reconhecidas nacional e internacionalmente pela comunidade científica: Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), através da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), onde são encontradas algumas das principais bases de dados.

Optou-se também por utilizar como busca a revista referência na área de infâncias, *Sociedad e Infancias*, da Universidade Complutense de Madrid, a fim de maior aprofundamento da temática, bem como a partilha de possíveis achados em outras discussões na América Latina e Europa, entendendo que seu fluxo semestral faz com que as discussões atuais sejam pauta da revista. Segundo o site da *Sociedade e Infancias* (2021), ela caracteriza-se como:

[...] una revista interdisciplinaria e iberoamericana, cuyo objetivo es promover el conocimiento científico sobre las vidas de los niños, niñas y adolescentes, principalmente en el ámbito español, portugués e iberoamericano y orientado en la línea de los *nuevos estudios de infancia*.

Optou-se pelo recorte temporal das investigações publicadas a partir do ano de 2019 - início da pandemia - até a metade do ano de 2021, momento em que ainda se seguia em período pandêmico. Entende-se que os estudos que trarão a temática da Educação Infantil a partir da Covid-19 só irão aparecer a partir do ano presente, devido ao ineditismo desse vírus.

Para fazer a pesquisa nas bases de dados, foram utilizados como descritores as seguintes combinações: “educação infantil + prática pedagogia”; “educação infantil + covid”; “educação infantil + coronavírus”; “educação infantil + pandemia”; “educação infantil + isolamento social”; “prática pedagógica + covid”; “prática pedagógica + coronavírus”; “prática pedagógica + pandemia”; “prática pedagógica + isolamento social”. Como descritores, *a priori* havia se pensado em: “educação infantil”, “prática pedagógica” e “covid-19”, mas, devido às diferentes abordagens que fazem referência ao vírus (Coronavírus) e às variações entre a doença (Covid-19), optou-se por mais de uma opção que remetesse a situação atual. Com isso, além das combinações citadas anteriormente, usou-se o termo “isolamento social”, medida orientada pela OMS como forma inicial de minimizar o contato entre pessoas, acrescentando a ele os demais descritores mencionados. Para a pesquisa, utilizou-se a opção “todos os campos”, que mostra não só o título da obra como também: autor, assunto, recurso e ano de publicação.

Dentro da base de dados do IBICT foi localizado o total de trabalhos com as combinações disponíveis nessa base, assim como na base de dados da SCIELO. Já na Revista *Sociedad e Infancias*, além dos artigos principais do dossiê, foi feita a opção por também apropriar-se dos artigos relacionados na sessão “*otras colaboraciones*”, que são definidos pela revista como relatos de experiência e vivências relacionadas ao tema, entrevistas, reflexões, etc., não se limitando exclusivamente aos descritores. Após a leitura flutuante dos títulos, resumos e palavras-chave dos materiais, as tabelas de bibliografia anotadas foram organizadas e sistematizadas. Abaixo, segue a tabela de sistematização.

Tabela 1 – Tabela Sistematizada

BASE	DESCRITORES	ENCONTRADOS	UTILIZADOS
IBICT	educação infantil + prática pedagogia	239	11
	educação infantil + covid	1	0
	educação infantil + coronavírus	0	0
	educação infantil + pandemia	1	0
	educação infantil + isolamento social	8	0
	prática pedagógica + covid	1	0
	prática pedagógica + coronavírus	1	0
	prática pedagógica + pandemia	3	0
	prática pedagógica + isolamento social	14	1

<b>SCIELO</b>	educação infantil + prática pedagogia	39	2
	educação infantil + covid	2	0
	educação infantil + coronavírus	2	0
	educação infantil + pandemia	1	0
	educação infantil + isolamento social	4	0
	prática pedagógica + covid	2	0
	prática pedagógica + coronavírus	1	0
	prática pedagógica + pandemia	3	0
	prática pedagógica + isolamento social	0	0
<b>SOCIEDAD E INFANCIA</b>	Vol. 3 (2019): Protagonismo infantil en contextos de vulnerabilidad	22	0
	Vol. 4 (2020): Las infancias en el foco de la investigación y vivencias infantiles de la pandemia	44	10
	Vol. 5 Núm. Especial (2021): Métodos participativos en la investigación con niños	13	1
	<b>TOTAL</b>	401	25

Fonte: A Autora (2021)

Para a seleção das publicações que foram utilizadas, foi feita a leitura de títulos, resumos e palavras-chave que dialogassem com o estudo proposto nesta tese, a fim de perceber como esses trabalhos compreendiam o fenômeno da Educação Infantil atrelado à pandemia do Covid-19. Descartou-se artigos e trabalhos que apresentassem a criança em outros espaços como ONGS, atividades extraclasse, etc. Foram descartados também trabalhos que se referiam ao Covid (e termos similares) em outras áreas, como, por exemplo, medicina e geografia. Além disso, não foram utilizados trabalhos que não fossem da área e nos quais essas palavras apareciam justificando que a metodologia foi readaptada devido a situação pandêmica.

A partir do levantamento da bibliografia anotada, em que foi feita a classificação dos estudos que seriam utilizados nesta pesquisa, realizou-se, então, uma leitura aprofundada dela, buscando destacar a relação entre Educação Infantil, práticas pedagógicas e Coronavírus.

Entende-se que as categorias geradas a partir da leitura se relacionam entre

elas e ainda que a categoria “Prática Pedagógica” faça parte do conceito de “Educação Infantil”, nesse momento de apropriação das produções, ela merece destaque como categoria própria. A partir disso, criou-se uma tabela com as categorias, os autores, o ano de produção, o tipo de trabalho e a fonte de busca. Assim, *a posteriori*, formaram-se três categorias:

1. Educação Infantil enquanto lugar do protagonismo infantil
2. Prática Pedagógica e as experiências significativas
3. Coronavírus e as infâncias

Tabela 2 – Tabela Categorizada

CATEGORIAS	AUTORES	ANO	TIPO	BASE DE DADOS
<b>Educação Infantil enquanto lugar do protagonismo infantil</b>	MATUTE; CANDELA	2021	ARTIGO	RSI
	MACHADO	2019	DISSERTAÇÃO	IBICT
	OLIVEIRA, E.	2019	DISSERTAÇÃO	IBICT
	BARROS	2019	DISSERTAÇÃO	IBICT
	OLIVEIRA, M.	2019	DISSERTAÇÃO	IBICT
	FERREIRA	2019	TESE	IBICT
	SPAT	2019	DISSERTAÇÃO	IBICT
	CARVALHO, D.	2020	DISSERTAÇÃO	IBICT
<b>Prática Pedagógica e as experiências significativas</b>	OLIVEIRA, Q.	2019	DISSERTAÇÃO	IBICT
	DOMINICO ET ALL	2020	ARTIGO	SCIELO
	AGOSTINHO	2019	ARTIGO	SCIELO
	KREMER	2019	DISSERTAÇÃO	IBICT
	RAPACHI	2019	DISSERTAÇÃO	IBICT
	CARVALHO, M.	2019	TESE	IBICT
	BEZERRA	2019	DISSERTAÇÃO	IBICT
<b>Coronavírus e as infâncias</b>	RIQUELME; PEÑA	2020	ARTIGO	RSI
	FERNANDES; BARRA	2020	ARTIGO	RSI
	RODRIGO	2020	ARTIGO	RSI
	LINS; CABELLO; BORGES	2020	ARTIGO	RSI
	SIERRA	2020	ARTIGO	RSI

	ABREU; FRASSÃO	2020	ARTIGO	RSI
	RIBEIRO	2020	ARTIGO	RSI
	ESTEVAN	2020	ARTIGO	RSI
	ROCA	2020	ARTIGO	RSI
	GARCIA ET ALL	2020	ARTIGO	RSI

Fonte: Autora (2021)

Sendo assim, dentre os trabalhos analisados, quanto ao entendimento sobre a EI enquanto lugar do protagonismo infantil, percebeu-se a importância dessa instituição como um espaço de representatividade das crianças, por isso, Matute e Soto (2021, p.106) relacionam esse lugar com o protagonismo infantil:

[...] impulsar el papel de los niños y las niñas como agentes participativos en problemáticas político-sociales requiere una serie de adaptaciones en las que se deberán replantear los roles asignados a cada grupo generacional y en el que la niñez tendrá un papel protagónico.

As crianças desde muito pequenas são carregadas de significados de acordo com sua cultura, idade, gênero, contexto no qual estão inseridas, por isso, a escola se torna um espaço que deve respeitar a diversidade. Além do mais, os autores reforçam a potencialidade de estudos etnográficos para melhor aproximação da pesquisa com crianças Segundo eles (2021), devemos respeitar o lugar de fala das crianças, para assim romper com a lógica adultocêntrica:

Em definitiva, somos nós adultos quines acabamos construyendo muros y barreras para invisibilizar y limitar su participación. Nuestros argumentos se basan en un punto de vista predominante, que rechaza sus opiniones, su activismo y posiciona a la infancia en un estado “inferior”. (MATUTE; SOTO, 2021, p. 17).

Respeitar a voz das crianças de acordo com a sua maturidade é possível e desde pequenas, é importante estabelecer no espaço da EI um ambiente de discussão, criação de estratégias coletivas sem que necessariamente tenha a intervenção e/ou imposição dos adultos. Criar estratégias, assim como regras coletivas, possibilita às crianças apropriação e faz com que elas se sintam participantes ativas na construção desse espaço social.

Machado (2019) reforça a ideia do protagonismo infantil, indicando a percepção de que as crianças têm ainda muito arraigado nelas uma visão da escola reduzida a aprendizagens como “trabalhinhos” ou prospectando o futuro, elas estudam/aprendem para quando forem adultas. A mesma autora (2019) aponta que

as próprias crianças evidenciam uma confusão sobre o espaço da EI, por vezes, ela é apontada como o local onde as crianças ficam enquanto os responsáveis trabalham, entendido como uma percepção assistencialista, e, por vezes, afirmam ser um lugar para aprender, sendo visto como um espaço educativo.

A participação das crianças no planejamento das vivências e práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano infantil é extremamente importante. A escuta sensível sobre o que elas têm a nos dizer, enquanto professoras de crianças pequenas, é fundamental. Segundo Machado (2019, p.16):

Nesta abertura de planejamento cooperativo em que se utiliza o fazer com o falar com, numa linha horizontal de convívio em que o professor é um mediador e um interlocutor das suas vozes, a escola demonstra a importância delas no processo de aprendizagem, conforme explanou C 20 sobre a imagem 7: *“Eu disse pra profe, tu acha que a gente poderia ir brincar um dia na área coberta, quando não atrapalha os bebês, e ela me disse que ia planeja”*.

O sentimento de coparticipação encoraja e dá autonomia para a criança organizar e vivenciar a rotina da EI, pois entende-se que os conhecimentos partilhados pelos sujeitos (crianças e professoras) são construídos a partir de suas subjetividades e influenciam diretamente nas experiências vividas (MACHADO, 2019).

Kremer (2019, p. 15), mostra em sua dissertação que através da Pedagogia da infância há a consolidação de diversas práticas pedagógicas e projetos que correspondem a aprendizagens para além da perspectiva de listagem de conteúdos e de propostas vivenciadas cotidianamente.

Identifiquei que, nos discursos infantis, a palavra aprender era tão presente em seus cotidianos quanto a palavra brincadeira. As aprendizagens que as crianças indicavam eram, em sua maioria, vinculadas aos saberes práticos e úteis para suas vidas, tais como aprender a assuar o nariz, aprender a fazer amigos, aprender a limpar-se e vestir-se, aprender a dividir.

Assim, a autora reforça a ideia de que a EI - enquanto etapa da educação básica - deve ser um lugar de diferentes experiências que irão contribuir para formação e desenvolvimento do sujeito, respeitando seu processo. Ela traz duas definições a partir do olhar apresentado pelas crianças sobre suas aprendizagens: “se aprende sozinho” e “se aprende fazendo”, que se entende como aquelas práticas que as crianças conseguem executar de forma correta e de maneira autônoma, sejam elas do campo cognitivo ou prático. Nesse contexto, Kremer (2019), identifica que o erro faz parte do processo de aprendizagem, considerado como forma/tentativa para

realização das diferentes aprendizagens, e não como algo negativo.

Ena Oliveira (2019), em seus estudos, tenta compreender a importância da criança no centro do planejamento, buscando propostas pedagógicas que visem o desenvolvimento integral no espaço da Educação Infantil, a partir de inspirações internacionais (Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna Portuguesa – MEM e High Scope), no contexto de práticas brasileiras. Entende-se a necessidade de conhecer as perspectivas que acontecem no mundo, pois: “conhecer o que vem sendo tratado nas abordagens curriculares internacionais se torna importante quando se ensejam caminhos novos para a educação infantil”. (OLIVEIRA, E. 2019, p. 19). A autora apresenta dados do PNE, alertando para a formação inicial e continuada de professoras que exercem a docência na EI, na qual um pouco mais da metade das profissionais que atuam na área possuem formação em nível superior, apenas magistério (nível médio) e onde há pouco investimento em formação continuada para a classe, o que evidencia a necessidade de se pensar sobre investimento e formação adequada para os profissionais que atuam/atuarão na etapa. Para ela (2019, p. 59), as inspirações através de parâmetros internacionais servem para:

Explorar as abordagens curriculares que tem dado certo em diversos contextos internacionais de educação infantil é abrir precedentes para pensar possibilidades de execução de práticas significativas para crianças pequenas considerando o que já conhecemos nos documentos legais brasileiros e também em referenciais teóricos que tem se difundido no Brasil nas últimas décadas.

No que tange sobre a gestão pedagógica, Barros (2019) apresenta a importância de uma gestão de qualidade, atenta, que dialogue com os docentes pensando na prática pedagógica institucional. Compreender a percepção da EI enquanto formação integral do sujeito é (re)pensar sobre tempos, espaços, contexto, currículo, práticas pedagógicas e agentes pedagógicos. A autora reforça que a EI, assim como as outras etapas da educação, vem se modificando ao longo dos anos, devido às seguintes questões: “[...] ensino personalizado, vivências em diferentes espaços, artes como estímulo à criatividade, novas tecnologias em sala de aula, gamificação, horários flexíveis, período integral, ensino bilíngue, dentre outras”. (BARROS, 2019, p. 53). Com isso, reforça-se a ideia de que “as demandas da nova geração requerem que as escolas se reinventem para que as práticas pedagógicas se adequem às atuais necessidades das crianças” (BARROS, 2019, p. 53).

A maioria dos estudos apresentam a importância do protagonismo infantil,

assim como a importância da rotina como elemento organizador e estruturante para os pequenos, entretanto, Milena Oliveira (2019, p. 11) discorre sobre o contraponto entre o discurso e a prática:

Os discursos a respeito do protagonismo e das rotinas coexistem, ao mesmo tempo que estão escritos de uma determinada maneira nos documentos oficiais e no discurso das pedagogas e professoras, podem funcionar empiricamente de outra maneira.

Em função disso, destaca-se a necessidade, a partir dos estudos apresentados, da articulação entre teoria e prática e a importância de se pensar sobre a formação dos profissionais da área, assim como a reflexão sobre sua prática docente, em busca de uma educação de qualidade e experiências significativas na Educação Infantil. Na perspectiva de se pensar a EI como um espaço de representação e protagonismo infantil, toma-se como princípio, segundo Ferreira (2019), o verbo “escutar”. Inspirado em elementos de Reggio Emilia, compreendendo a importância de: “[...] escutar, identificar e apreciar, no universo da pequena infância, amplia-se a sensibilidade de todos os sentidos” (FERREIRA, 2019, p. 32).

Nos aspectos referentes à postura docente, Ferreira (2019) salienta que, por vezes, as professoras se preocupam mais com o produto final (pensando nas atividades pedagógicas) do que no processo, no qual a criança desenvolve determinada atividade. É fundamental atentar-se para o caminho que a criança percorre até o resultado final, pois ele apresenta importantes elementos de sua experiência que, eventualmente, são mais significativos que o próprio resultado.

Questões como essas servem para refletir sobre o que de fato ocorre no cotidiano escolar. Pensando-se na perspectiva do protagonismo, mesmo que a criança seja protagonista de sua aprendizagem, ela precisa da relação com seus pares, professores e comunidade escolar para que seu processo de formação seja significativo (OLIVEIRA, M. 2019).

Carvalho (2020), dialoga com a perspectiva da pedagogia de projetos, entendendo que alguns pontos, tais como: a flexibilidade, mediação do professor, resolução de problemas e a interdisciplinaridade são importantes para se pensar sobre a vivência na escola de educação infantil. Além disso, a proposta, por ter o viés da multidisciplinaridade, busca a formação integral do sujeito.

Spat (2019) apresenta em sua dissertação a importância de “tornar esses tempos do cotidiano – hora disso, hora daquilo – mais plausíveis, mais próximos e

respeitosos com as diferentes infâncias que habitam as escolas [...]” (p. 18), corroborando o pensamento da autora de que “o tempo é uma categoria pedagógica fundamental para a etapa” (SPAT, 2019), sendo o tempo cronológico e quantitativo o que demarca os momentos desde a chegada até a saída das crianças da Educação Infantil. Para Spat (2019, p. 122),

A forma como as crianças vivenciam o tempo é marcada por experiências integradas, com uma lógica própria, típicas das infâncias. Assim sendo, vivem suas temporalidades de maneiras não lineares, em que a especificidade e os ritmos individuais são vistos, escutados e respeitados pelos adultos que os acompanham cotidianamente, o que os levam a conhecer e compreender sobre seus próprios tempos, bem como respeitar os dos demais.

Dessa forma, entende-se a Educação Infantil enquanto lugar do protagonismo infantil, como um espaço das crianças, que deve ser pensado *para e por* elas, pois todas as experiências vivenciadas cotidianamente contribuem para o desenvolvimento e formação infantil. As relações que se estabelecem com os adultos e com seus pares nesse espaço de socialização e aprendizado são fundamentais no processo escolar das crianças.

Enquanto *práticas pedagógicas e as experiências significativas*, entende-se a existência de um olhar atento às múltiplas possibilidades que as experiências da etapa permitem. Vislumbrando a importância de se respeitar e dar voz às crianças, Oliveira (2019) faz alusão a este olhar da “preocupação com a escuta das vozes infantis, no sentido de garantir o direito delas à participação no desenvolvimento das práticas pedagógicas” (OLIVEIRA, Q. 2019, p. 32), entendendo-as como práticas partilhada entre professoras e crianças, rompendo com a lógica da educação através da transmissão e reforçando, assim, o pressuposto de Oliveira-Formosinho (2007), que defende uma pedagogia da infância que escute a voz das crianças e seja efetivamente participativa.

Corroborando com esse pensamento, Dominico et al (2020, p. 219) dizem que: “os contextos educativos tornam-se local privilegiado para oportunizar que as crianças sejam as protagonistas de suas atividades, por meio de um currículo que acolha os saberes prévios dos pequenos e, tendo em conta suas curiosidades e interesses, leve-os a ampliar esses conhecimentos.” Dessa forma, compreende-se a não neutralidade do currículo, que é carregado por “[...] decisões tomadas na definição e no delineamento do currículo incluem as perspectivas políticas do ato educativo e influenciam a constituição de subjetividades e identidades” (DOMINICO et al, 2020,

p.221).

Ao pensar a prática pedagógica não como uma listagem de conteúdo, mas sim um conjunto de experiências significativas pensadas *para e pelas* crianças, entende-se que “a qualidade na educação infantil está atrelada ao desenvolvimento e ao bem-estar das crianças e passa pela problematização sobre como o currículo é elaborado” (DOMINICO et al, 2020, p.224). Por isso, a mera reprodução de atividades prontas ou pré-estabelecidas descredibiliza a identidade das crianças nas suas vivências, mesmo que algumas instituições permaneçam reforçando uma lógica produtivista, na qual a produção de matérias para expor em murais é mais importante que a própria produção autoral das crianças (DOMINICO et al, 2020).

Agostinho (2019, p.126), apresenta o corpo infantil como elemento da prática pedagógica, das relações que a criança tem com o espaço físico e do meio social em que vive, principalmente pensando na perspectiva da escola de EI, na qual ela se orienta em movimentos de ser e estar no lugar, utilizando o seu corpo como forma de comunicação, entendendo que:

O corpo da criança, como suporte para a sua ação social, expressa saberes, dúvidas, aceitação, contraposição, sentimentos, fragilidades, força, agilidade, incapacidade, fraqueza, enfim, seus pontos de vista, nos informando, dessa maneira, os modos de ser criança das meninas e meninos.

Com isso, a autora destaca que o corpo infantil é um objeto de controle e regulação na EI, que costuma buscar uma normalidade para uniformizar e disciplinar estes corpos, limitando-os a uma perspectiva baseada no olhar do adulto. Porém, é preciso ressignificar essa percepção e promover espaços e tempos para que as crianças possam, de forma livre (e dirigida), explorar o ambiente que também é pedagógico.

Rapachi (2019), expõe em seu estudo a importante relação entre os sujeitos envolvidos na prática pedagógica da EI, entendendo que fazem parte dessa relação dialógica: crianças, professoras e gestão escolar. A autora sinaliza também o papel importante que a formação continuada tem para as professoras, na intenção de qualificar e potencializar as aprendizagens dos bebês e crianças pequenas. Contribuindo com esse pensamento, Maria Carvalho (2019, p. 57), apresenta em sua tese práticas pedagógicas associadas a questões políticas, não neutralizando o currículo:

As propostas pedagógicas apresentadas nas escolas são resultado de um

grupo político que as escreveu, portanto têm valores, significados, concepções desse grupo, situados em um contexto social e cultural. Na escola, o currículo ganha materialidade e ressignificação pela mediação dos profissionais da educação que nela se apresentam, cada um exercendo seu papel na rotina diária, de acordo com o contexto em que se encontram.

A compreensão dos papéis estabelecidos na vivência cotidiana é reforçada pela autora, ao afirmar que nas ações e relações vividas nas escolas de Educação Infantil, consegue-se perceber as concepções do sujeito – criança, as práticas pedagógicas, bem como a percepção sobre esse espaço (CARVALHO, M. 2019). Entende-se, então, como prática pedagógica, as diferentes vivências presenciadas no cotidiano das instituições e as aprendizagens, mediadas através da relação entre adultos e crianças, nas quais elas aprendem sobre novos conhecimentos, aceitam os limites, se posicionam e criam seus próprios valores.

Questões relacionadas à rotina da EI aparecem nos estudos de Bezerra (2019), que compreende sua importância para a estruturação do que ela denomina como trabalho pedagógico, que servirão como subsídio de referencial para a prática pedagógica. A autora diz que: “a rotina deverá ser compreendida como uma forma de organização das ações, do meio e do projeto, articulando o cuidar e o educar em suas práticas, contemplando os diferentes momentos” (BEZERRA, 2019, p. 52). Bezerra (2019) apresenta, através dos discursos de algumas professoras de EI referente à proposta pedagógica, um planejamento e ação ainda fragmentados, revelando esforço maior em atividades pensadas através dos “trabalhinhos” do que em outros momentos da rotina como o brincar ou a higiene, por exemplo. A autora afirma que “as ações devem ser compreendidas em uma perspectiva educativa, articulando as dimensões de cuidado e educação no desenvolvimento das ações vivenciadas na Educação Infantil” (BEZERRA, 2019, p. 100), portanto, entende-se que todas as vivências são aprendizagens importantes para o desenvolvimento e formação do sujeito. Isso não impede que haja intencionalidade nas ações, mas permite a exploração, criação de hipóteses e, através da mediação dos professores, a estimulação das diferentes aprendizagens.

Assim, toma-se por práticas pedagógicas e experiências significativas os diferentes momentos vivenciados na rotina da EI. Com isso, reforça-se a importância de não fazer juízo de valores entre as atividades que serão expostas ou apresentadas para os responsáveis, em detrimento das demais experiências realizadas ao longo do dia-a-dia, tais como higiene, alimentação, brincar, que são importantes para o

desenvolvimento e formação do sujeito, entendendo que o corpo das crianças é uma fonte potente de práticas pedagógicas e que toda a proposta carrega intencionalidade.

Os estudos que apresentam a categoria *Coronavírus e as infâncias* expõem conceitos importantes através de aportes da sociologia da infância - confirmando a necessidade de compreendê-las enquanto sujeitos ativos e de direitos e mostrando a importância do papel da Educação Infantil em sua vida - nos mostram as estratégias que foram utilizadas no período de isolamento. É o caso de Abreu e Frassão (2020), que evidenciam em seus estudos que as professoras tiveram que se adaptar e se reinventar de forma imediata, para manter o vínculo com as crianças e, de forma paliativa, adaptar as práticas pedagógicas para o modelo remoto. As autoras apontam o que há tanto tempo os estudos do campo da Educação Infantil tentam romper:

Algumas escolas de educação infantil atônitas com a situação e preocupadas em se fazer presentes na vida das crianças caíram em armadilhas que deslegitimavam os bebês e crianças, em meio a encaminhamentos que se limitavam a uma tentativa de cumprimento de conteúdos, horas-aula e dias letivos, que tristemente propunham uma educação a distância, nos moldes das demais etapas da educação básica. (ABREU; FRASSÃO, 2020, p. 15)

Com isso, aludem à deslegitimação da importância da etapa enquanto espaço de interação e experiências. As mesmas autoras relatam que um dos desafios encontrados no período de isolamento foi o uso das tecnologias que, até então, sempre foi utilizado como recurso extremamente limitado na primeira infância e que hoje, passa a ser um dos principais meios de comunicação entre escola – criança/família. Outro desafio foi a questão de não “pedagogizar” o espaço familiar, mesmo entendendo que a família devesse criar condições de um espaço que contribuísse para o aprendizado dos pequenos. Corroborando com esse pensamento, Rodrigo (2020), apresenta a ideia de que, durante o isolamento, a família deveria proporcionar espaços adequados para os estudantes, entretanto, essas questões trazem novamente à tona as desigualdades sociais.

García, Calderón, Rosales e Vargas (2020), assim como Abreu e Frassão (2020), apresentaram estratégias na cidade de Buenos Aires para poder acompanhar as crianças e suas práticas pedagógicas além do uso das tecnologias, exatamente por perceber que as crianças mais vulneráveis, que viviam em condições de pobreza, eram as mais desfavorecidas e, para isso, foi necessário ampliar o repertório e buscar novas formas de manter o vínculo.

Pensando na articulação entre o Covid e a Educação Infantil, Riquelme e Peña

(2020, p. 202), destacam a importância da escola de Educação Infantil permitir que as crianças possam narrar suas histórias e percepções durante a situação da pandemia, conseguindo, através das diferentes linguagens, se expressar sobre seus sentimentos e angústias. Além disso, falam sobre as questões de desigualdades:

El confinamiento infantil ha traído un escenario complejo, no somos capaces aún de imaginar la envergadura de ello, algunos tienen la oportunidad de contar con un contexto que les otorgue contención, otros sólo se encuentran viviendo más y mayor vulnerabilidad con este encierro.

Dessa forma, reforçam também a importância das escolas de Educação Infantil poderem acolher e pensar em todas essas crianças e suas diferentes realidades. Partilhando dessas reflexões, Ribeiro (2020, p. 239), expõe que há dois efeitos causados nas crianças pelo confinamento: “a vulnerabilidade frente à violência e a perda das memórias da vivência pedagógica proporcionada pela interrupção da frequência às instituições de Educação Infantil”, e que essas vivências, que são construídas e experienciadas através de um coletivo de profissionais e crianças, acontecem a fim de ampliar seu repertório e favorecer seu processo educativo, portanto, elas não podem ser substituídas pelas vivências domésticas. Segundo o autor: “a Educação Infantil requer um olhar diferenciado, que considere sua imensidão, a realidade das instituições, as nuances dos agrupamentos etários e, mais ainda, as relações singulares estabelecidas entre crianças e professores” (RIBEIRO, p. 241). Estevan (2020), apresenta a importância dos tempos que são previstos na etapa da Educação Infantil, reforçando a importância do descanso, do brincar e da alimentação como organizadores da rotina e da vida das crianças.

Sierra (2020, p. 257), discorre sobre importantes reflexões para se pensar a escola como um espaço social: “Las escuelas están aprendiendo que es necesario validar las experiencias construidas desde el conocimiento de sentido común que puede alimentar su aprendizaje para la vida, incluso más que algunos contenidos curriculares”. Outra importante reflexão que a mesma autora traz é que “estamos acostumbrados a un mundo lleno de certidumbres, donde la única segura es que nada va a ser igual después de la pandemia; vamos a regresar a una normalidad distinta a la que estábamos acostumbrados”. Por isso, há a importância de uma preocupação para além de conteúdos programáticos e da valorização das competências socioemocionais, de efetivamente dialogar com as crianças, pois os impactos e as perdas causadas por esse vírus serão vivenciados a longo prazo. A atenção sobre o

aspecto de não exagerar a sobrecarga nas crianças é apresentada também nos estudos de Roca (2020), compreendendo as diferentes formas de famílias com as quais os pequenos convivem.

Fernandes e Barra (2020, p. 253) reforçam que a infância, enquanto grupo geracional, foi muito afetada devido ao período de isolamento e a pandemia causada pelo Covid-19:

A situação de confinamento implica o enfraquecimento ou o rompimento com a esfera pública das redes de cuidados das crianças, do modo como o direito à proteção, o direito à educação, ou ainda o direito a brincar, são desafiados no cotidiano das crianças.

Na mesma linha de pensamento, Lins, Cabello e Borges (2020, p. 247) afirmam:

Os acontecimentos afeitos à relação das crianças e seus processos de escolarização estão sendo engendrados sem a devida preocupação sobre a dimensão geracional, por parte dos adultos envolvidos (familiares e profissionais e pelos que realizam as políticas públicas).

Sendo assim, entende-se que na relação entre *Coronavírus e as infâncias* não há visibilidade para as crianças do ponto de vista das políticas públicas e nem das questões sociais, o que, de fato, escancara a falta de representatividade delas enquanto grupo geracional. Além disso, a pandemia escancarou as desigualdades sociais, o que torna urgente a criação de estratégias para minimizar esse impacto, como, por exemplo, ao criar momentos em que as crianças possam se expressar e falar sobre seus sentimentos e angústias. Diante dessa situação, dos impactos causados pelo confinamento e pelas perdas ocasionadas pela situação pandêmica, se faz necessário ampliar e aprofundar os estudos para o espaço de pertencimento das infâncias (Educação Infantil), compreendendo os impactos que o momento atual gerou.

É importante ressaltar que as duas primeiras categorias dialogam de forma direta entre elas e se completam. A partir dos trabalhos analisados, entende-se que a EI é a etapa em que são desenvolvidas práticas pedagógicas cotidianas na vida das crianças pequenas e a terceira categoria relaciona-se às demais à medida em que viabiliza a voz e participação das crianças a partir da situação traumática vivenciada. Dentre os estudos científicos que apresentaram a relação sobre a Educação Infantil e o coronavírus, não foi localizado nenhum com maior aprofundamento, como

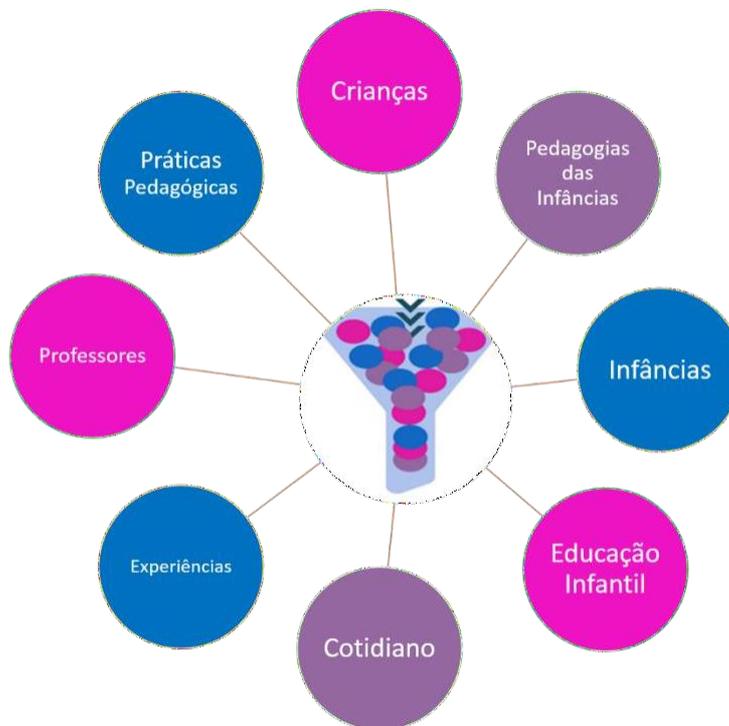
dissertações e teses, apenas artigos que relatam experiências no período pandêmico. Concebe-se, como mencionado no começo da sessão, que devido ao fato do vírus ter iniciado sua proliferação no ano de 2019, sendo ainda um assunto muito recente, as possíveis teses e dissertações só irão aparecer nos sites de buscas nos próximos anos (sendo esse também o caso da presente tese).

Além disso, em nenhum desses artigos foram encontradas propostas e expectativas para o período de retorno e mudanças necessárias para se pensar sobre a etapa, pois os “órfãos da pandemia” irão estar presentes no cotidiano da Educação Infantil e não há como esperar que se volte para a normalidade sem adaptações e reestruturações nas instituições. Assim, torna-se ainda mais necessária a articulação da discussão sobre o impacto do coronavírus na vida das crianças, as implicações causadas em sua aprendizagem, bem como os impactos cognitivos e emocionais causados por esta situação. O retorno às creches e escolas de Educação Infantil também é um ponto importante a ser discutido, além do período de isolamento. É necessário visibilizar as novas concepções de normalidade e as relações estabelecidas dentro do espaço social infantil em estudos da área, o que salienta ainda mais a importância desta tese.

## 2. APROFUNDANDO OS CONCEITOS DESTE ESTUDO

Este estudo busca, de forma articulada, dialogar prioritariamente sobre os conceitos de infâncias, crianças, educação infantil, Pedagogias das Infâncias, práticas pedagógicas, experiências e cotidiano, conforme apresentado na figura abaixo:

Figura 2 - Recorte dos conceitos principais da pesquisa



Fonte: A autora (2022)

Serão explanadas a seguir, para melhor compreensão da pesquisa, a definição e contextualização dos conceitos que serão articulados ao longo da mesma e reforça-se a ideia de que, por se tratarem de assuntos que se relacionam entre si, por vezes algumas definições se repetirão ao longo da escrita. O presente estudo busca articular as novas teorias pedagógicas emergentes, baseadas na pedagogia da infância e do cotidiano.

A fim de contemplar a proposta apresentada neste estudo, busca-se compreender: Quais as possibilidades e os desafios da Educação Infantil a partir da pandemia através do olhar *das e sobre* as crianças pequenas e as Pedagogias das Infâncias?

## **2.1 As infâncias e as crianças ao longo do tempo: reflexões sociais, culturais e históricas**

Partindo da compreensão de que não há uma única infância, ainda que, por uma questão conceitual, ela possa ser escrita no singular e demarcada como uma fase da vida, infere-se que as infâncias são vividas em sua pluralidade, respeitando as individualidades de cada criança e o seu modo de viver a cultura e a realidade na qual está inserida.

Essa noção de pluralidade adotada no conceito “infância”, é compreendida a partir da concepção de Sarmiento (2009) e Barbosa (2006), que sustentam essa multiplicidade, pois a principal característica dessa fase é a singularidade de cada criança e, sendo assim, é preciso considerar que essa não é uma experiência universal e idêntica para todas as crianças, mas construída e vivida conforme a cultura e a história individual, além de se pensar nos aspectos geográficos, sociais, culturais e históricos que marcam a vida de cada uma delas. Assim, as concepções da infância são resultantes de uma complexidade social e da heterogeneidade das condições de vida da população. No caminho de observar, escutar, dar voz a elas e propiciar espaços de expressão, é necessário reconhecê-las como atores sociais, apontando a pluralidade de suas culturas e linguagens (FRIEDMANN, 2020, p. 19).

A primeira questão importante de se pensar é o papel que a infância tem na vida do sujeito. Essa fase da vida, marcada por descobertas e vivências tão peculiares, não pode ser negligenciada pela nossa sociedade, não se pode educar as crianças esperando que elas “sejam algo no futuro”, pois sua própria experiência em ser criança já marca importantes relações, desenvolvimento e formação em suas vidas, por isso, ressalta-se a importância de entender que “a infância é vivida no presente ou nunca mais” (ARROYO; VIELLA; SILVA, 2015, p.9). Reforça-se a ideia de que as crianças terão tempo para tudo no seu futuro, para aprender a ler e escrever, por exemplo, ou quando adultas, trabalhar, porém, viver a infância em sua genuína experiência só será possível quando elas forem crianças. É preciso ultrapassar a lógica de ensiná-las para aproveitar o melhor delas posteriormente. A

participação delas é efetiva enquanto sujeito, como descrito abaixo por Sarmento e Pinto (1997, p.6):

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas.

Kuhlmann (2015) faz uma importante relação entre dois principais pontos da infância – o social e o imaginário. O autor descreve o social como tudo que está relacionado às condições de vida da criança – família, escola, vida social, práticas de controle, etc. Já o imaginário é o que se idealiza ou se espera das crianças ao longo da história, percebido através de diferentes registros (obras de arte, documentos, registros pedagógicos, filosóficos, etc.), que foram sendo modificados durante os anos. As autoras Veríssimo, Santos e Lacerda (2020, p. 80) dizem que:

A Modernidade inventou a infância dotando-lhe de qualidades que nos fizeram pensá-la sob o signo da falta: faltava-lhe a linguagem, ela era fraca do juízo, rude, imatura, dependente, obediente, temerosa. Em sua natureza, se assentavam as sementes dos vícios e das virtudes, e, por isso mesmo, demandava massiva intervenção do adulto para ensinar-lhe como ela deveria ser e, se comportar para transformar-se no adulto desejado pelos padrões sociais vigentes.

A própria definição de infância, etimologicamente, tem sua origem do latim: significa ausência de fala (KUHLMANN, 2015). Ao longo dos anos de estudos na área, percebe-se que essa definição está ultrapassada, pois cada vez mais as crianças e infâncias têm voz e papel fundamental em nossa sociedade, ultrapassando a lógica de que elas precisam constantemente da intervenção dos adultos para lhes ensinar algo.

Ariès, em *História Social da Infância e da Família* (1981), apresenta que as concepções de infância tiveram poucas modificações da Idade Média até o século XVII. Houve uma transição – da lógica que a criança aprendia no convívio com os adultos em sociedade, para um direcionamento sobre suas aprendizagens na escola -, e é importante ressaltar que esse sentimento de infância e das relações familiares afetuosas começou nas camadas nobres para, posteriormente, atingir os mais pobres (KUHLMANN, 2015, p. 20).

Há uma identificação da infância, através da evolução psicogenética que define que: os seis modos de relação com a infância seriam: o Infanticídio, da antiguidade ao século IV D.C.; o Abandono, do século IV ao XIII; a Ambivalência, do século XVII; a Intrusão ou Intromissão, no século XVIII; a Socialização, do século XIX a meados do século XX.

Entende-se que, através dessa evolução, algumas características das etapas anteriores seguem acontecendo. As condições do cuidado e atenção às crianças foram melhorando ao longo dos anos, principalmente em relação aos seus direitos, contudo, as situações de exploração, vulnerabilidade, fome, violência física e sexual, seguem sendo recorrentes na contemporaneidade. Estudar sobre as infâncias e as crianças é extremamente complexo e dialógico, pois nunca como antes os olhares sobre os direitos delas tiveram tanta voz, ao mesmo tempo em que a “invisibilidade da infância” acontece, principalmente nos países mais pobres, seja por questões de tráfico, pandemia, fome, miséria, etc.

Ainda que as invisibilidades da infância se façam mais presentes nos países subdesenvolvidos, há uma característica presente em todas as crianças: a fragilidade. Explica-se que essa fragilidade não é no sentido de desmerecer e ou desacreditar no potencial infantil, pois sim, as crianças são capazes, autônomas, criadoras de opinião. Porém, mesmo com seus direitos previstos desde a Constituição Federal (CF) e por mais estimuladas que elas sejam, a sua não participação impede sua visibilidade. De acordo com Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p. 185),

O que importa aqui acentuar é o facto de que as crianças privadas de direitos políticos directos tendem a ser, em consequência da sua ausência forçada da cena política representativa (governo, parlamento, câmaras municipais, etc.), invisibilizadas enquanto actores políticos concretos.

Além disso, elas ficam expostas às vontades e anseios dos adultos responsáveis. Dessa forma, muitas vezes delimitam-se algumas situações em que elas já teriam autonomia para se organizarem e realizarem sozinhas. Sendo assim, a invisibilidade não se restringe exclusivamente à área política, mas também à social, obrigando-as a precisar do amparo dos seus adultos responsáveis a fim de protegê-las.

Se, por um lado, a ideia de autonomia e cidadania para os pequenos é reforçada, por outro, espaços e tempos são negados a eles nas cidades e instituições que frequentam, como por exemplo, a escola. Além disso, o seu tempo livre também é negado, sendo ele tão importante para o seu desenvolvimento em prol de infinitas atividades presentes no seu cotidiano (SARMENTO, 2013). Na ânsia de melhor aproveitar o seu tempo, as crianças são massivamente expostas a diversas atividades e atribuições, como se necessariamente precisassem estar com todo seu tempo ocupado. Contudo, elas são privadas do tempo do ócio e, no entanto, precisam de tempo para brincar livre, criar, imaginar, desse tempo que é subjetivo, porém carregado de significados e que precisa ser experienciado por elas. A lógica produtivista imposta em nossa sociedade faz com que todos reproduzam a mesma lógica com as crianças, sobrecarregando-as de atividades e, por vezes, impedindo-as de simplesmente vivenciarem momentos livres, que chamamos de ócio criativo, ou seja, momentos nos quais elas têm autonomia para vivenciarem sua infância.

Ainda que as crianças vivam nessa invisibilidade infantil, a sua condição enquanto sujeitos ativos, que possuem personalidade, se afetam e são afetados pelo mundo ao seu redor, faz com que eles sejam produtores de conhecimento e, através disso, vivam a cultura das infâncias (CORSARO, 1997). Segundo o autor, ao pensarmos nas culturas das infâncias “[...] inclui-se a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais” (2011, p.31).

Essa produção de conhecimento e cultura, segundo Barbosa (2007) é muito particular das crianças, através das relações de interação que estabelecem com seus pares e também com os adultos, seja através das brincadeiras, diálogos, atividades e tarefas rotineiras e/ou de sobrevivência. É principalmente através de observações do cotidiano e da sua participação nele que elas se tornam capazes de produzir conhecimento, construindo, sua identidade pessoal e social.

Compreender a cultura das infâncias, para Dornelles (2010, p.4) é perceber mais do que nunca que:

Hoje muitas crianças são fabricadas como sujeitos que escolhem, decidem, optam e, de alguma maneira, muito cedo precisam assumir os efeitos de suas decisões. Estas práticas de certa forma fabricam infâncias de um jeito. Acredito, queiramos ou não que, nesta sociedade é para isto que se vem trabalhando, para que as crianças cada vez mais governem a si mesmas, tenham autonomia e assumam suas decisões.

A autor mostra a percepção que a sociedade tem das crianças e, sendo assim, ao vivenciarem as experiências de ser crianças, através de suas relações, brincadeiras e aprendizagens, dialogam com um conceito fundamental: o devir-criança, apresentado por Ceccim e Palombini (2009, p. 308):

“[...] em vez de localizarmos a criança como vir-a-ser, reconhecemos, através dela, o devir, podemos admitir que o seu desenvolvimento não remete às exigências do futuro, mas às experimentações em que pode exercer as suas potências, compondo-se com os diferentes meios com os quais convive, incluindo as pessoas, principalmente os pais e os irmãos”.

Segundo Dornelles (2010), para que a criança viva em sua alteridade, entende-se que devir é uma ação, processo que permeia questões de ética, pensado como uma potencialização do viver a infância, permitindo-se *criançar* em sua alegria, experiência e descobertas de ser criança, sendo essa uma política de afirmação da vida. Ceccim e Palombini (2009, p. 308) corroboram com a ideia, afirmando que “a criança é um conjunto de potências devindo. A marca da criança é sua expressão por intensidades, sua aprendizagem pela experimentação e pelo jogo. A criança realiza o encontro real-imaginário”.

O conceito de devir-criança é apresentado como algo relacionado à alteridade da criança, não na busca de vir a ser, mas compreendido como uma via de mão dupla, como acreditam Deleuze e Guattari (1997). Para Jodar e Gómez (2002, p.35):

Devir é um processo. Até mesmo quando é uma criança que devém, ela entra em um devir-criança, pois devir não é reivindicar um estado já codificado e identificado; tampouco é chegar a alcançar um estado predefinido e reivindicado por meio da cópia, do adestramento ou da imitação.

Contemplando isso, outra importante área que dialoga com esse conceito é a dos estudos da sociologia da infância, pois visa compreendê-las sobre a perspectiva biopsicossocial e trata as infâncias como categoria estrutural analisada em suas múltiplas esferas, e não de forma fragmentada (SARMENTO, 2013). Com o olhar sobre a criança do presente e não aquela “que será algo no futuro”, rompe-se com a

visão adultocêntrica sobre elas, sinalizando que cada vez mais, no campo científico, é necessário pensar sobre metodologias que percebam elas sobre sua própria lógica.

Ainda pensando em aspectos que envolvem o social infantil, é preciso compreender que as infâncias são vividas de forma plural e que a realidade presente no Brasil varia muito. Mesmo que seja previsto na Constituição Federal o direito à educação para todas as crianças, essa expectativa está muito distante da realidade. Segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF (2018, p. 8):

Calculou-se que aproximadamente 19% da população de crianças e adolescentes no Brasil sofre algum tipo de privação em educação, e em 6,5% dos casos esta privação é extrema. Em números absolutos, esses 19% equivalem a 8,8 milhões de crianças e adolescentes.

Essas desigualdades escancaram ainda mais as diferenças vividas pelas crianças em distintos lugares. Se, por um lado, se vive na geração que superprotege as crianças, as envolvidas em cyberculturas, conhecidas como “*ciberinfância* [...] que tratam da infância globalizada contemporânea, ou seja, aquela infância afeta às novas tecnologias” (DORNELLES, 2010, p. 10), por outro, vivemos a exploração do trabalho infantil, o abandono escolar, em condições de pobreza, o envolvimento com a guerra do tráfico, sendo essa “uma infância diferente que brinca, trabalha e age muitas vezes sem um cuidador adulto” (DORNELLES, 2010, p. 7), o que reforça que dentro de um mesmo país, há diferentes formas de viver e ser criança. Ainda, segundo quadro abaixo, é possível perceber que o desafio da educação para todos revela também desigualdades associadas à questões raciais e de gênero.

Tabela 3: Crianças em situação de privação da Educação – dados 2015

	Frequência escolar (4 a 17 anos)		Repetência (9 a 17 anos)		Analfabetismo (8 a 17 anos)	
	%	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade
Meninas	6,1	1.298.664	14,9	2.155.906	1,8	288.212
Meninos	6,8	1.503.595	22,9	3.449.918	2,9	475.261
Branças	5,6	999.760	13,7	1.612.310	1,6	207.063
Negras	7,1	1.779.757	22,4	3.932.651	2,8	545.009
Total	6,5	2.802.259	18,9	5.605.824	2,4	763.473

Fonte: UNICEF (2018).

Diante desses desafios, percebe-se a necessidade de dialogar sobre as diferentes infâncias e, a partir disso, pensar em políticas públicas para a infância e a educação de crianças pequenas. Outro importante documento que dialoga sobre essas questões é a Declaração Universal dos Direitos da Crianças, que tem como tema central a priorização dos interesses das crianças, assim como outras instâncias e instituições independentes como a Organização Mundial das Nações Unidas, UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a OIT (Organização Internacional do Trabalho), que sinalizam que a infância ainda se encontra em situação de vulnerabilidade.

O presente estudo dedica-se a perceber como as marcas do cotidiano e as experiências vividas na infância impactam a vida das crianças, pensando no seu desenvolvimento e formação. As vulnerabilidades presentes nas infâncias que vivem cotidianamente na miséria, convivendo com a fome, a violência, a exploração infantil, a evasão escolar, os super estímulos, consumo, exposição midiática, processos migratórios, entre outras questões presentes em suas vidas, anuncia que apesar dos avanços, as políticas públicas e a atenção sobre elas ainda não garantem às crianças condições de vida saudáveis e sem riscos – ou pelo menos sendo minimizados. Ainda que haja um olhar mais atento para as crianças, sendo elas a pauta prioritária de atenção das políticas públicas, é visível que as necessidades reais não estão sendo efetivamente consideradas na ordem dos cuidados, educação, saúde e bem-estar, visto que não há o reconhecimento da alteridade que esta etapa da vida impõe.

Para além disso, o marco da pandemia reforça que essas desigualdades estão relacionadas a questões educacionais, sanitárias e sociais. A culpabilização e o desconforto causados por uma etapa que demanda cuidado e atenção escancara, nas palavras de Fernandez e Barra (2020, p. 251), “um grupo geracional que causava incômodo, que parecia estar fora do seu lugar e relativamente ao qual era necessário criar estratégias para o conformar a uma ordem adulta que tinha de assumir as suas responsabilidades profissionais em casa”. Essa sensação é a justificativa para não comparecer às aulas no período pandêmico, pela espera da normalização da situação ou até pela estabilidade proposta pelo Conselho Nacional de Educação que, através de pareceres, tais como o Parecer CNE/CP N°5/2020, aprovado em 28 de

abril de 2020 e demais pareceres até o ano de 2021, que seguiram prorrogando prazos estipulados em documentação anterior ou foram orientadores de questões que surgiram ao longo do período de isolamento e retomada gradual.

Vale destacar que, devido à flexibilização do calendário escolar, da frequência e também à dificuldade dos professores de manusear dispositivos tecnológicos, alguns fatores dificultaram a comunicação (BRASIL, 2020) e acabaram sendo elementos que corroboraram com o incômodo em relação às atividades propostas para as crianças. No mesmo ano em que se percebe a desatenção para parte de um grupo etário que depende de diferentes formas do adulto, Friedmann (2020, p. 19-20) reforça exatamente o contrário, pois afirma a necessidade de:

Possibilitar que crianças vivam plenamente suas infâncias a partir de suas expressões e ressignificar ações adequadas a interesses e necessidades dos diversos grupos infantis – na família, na escola, na comunidade – é o grande desafio que se apresenta para a vida e a educação de novas gerações.

Com isso, reforça-se a ideia de que esse desafio passa pelos diferentes espaços nos quais todos, de diferentes formas, possuem responsabilização sobre as crianças. Portanto, o olhar cuidadoso, o respeito às suas manifestações e as possibilidades sobre suas ações são fatores importantes para o seu desenvolvimento.

## **2.2 Educação Infantil e práticas pedagógicas: cotidiano e experiências**

### **2.2.1 O percurso da Educação Infantil ao longo da história**

Para compreender um pouco mais sobre a primeira etapa da Educação Básica, é necessário fazer uma retomada histórica a fim de refletir sobre o quanto essa etapa se modificou ao longo dos anos e também para perceber o quanto as práticas pedagógicas presentes no cotidiano infantil possuem de intencionalidade e contribuem para formação e desenvolvimento das crianças pequenas.

Segundo Kuhlmann (2015), a ampliação de creches e pré-escolas aconteceu na década de 60 em diversas partes do mundo (Europa, América do Norte) e aqui no Brasil, principalmente nos anos 70: “essa expansão quantitativa é um elemento fundamental, básico, material, que sustenta a dinâmica transformadora do que pode ser definido como um novo momento da história da Educação Infantil” (KUHLMANN, 2015, p. 7).

No Brasil, a história da Educação Infantil é marcada por um olhar assistencialista e de promoção à saúde para crianças pequenas, foi por volta dos anos

1970, com o aumento das mulheres no mercado de trabalho e por elas não terem com quem deixar seus filhos, que acabavam buscando como opção espaços que tivessem condições de assegurar cuidados básicos. Entretanto, sabe-se que, ainda que essa representação da Educação Infantil como espaço apenas de cuidado ainda faça parte do imaginário social – compreendida como uma determinada produção coletiva na qual atuam memórias afetivo-sociais de uma determinada cultura e expressa através de ideologias, utopias, símbolos, sendo um substrato ideológico que é mantido pela comunidade (BACZKO, 1985) -, ela deve ser superada, pois além do cuidado, a Educação Infantil também possui caráter pedagógico: o de educar.

Pensando-se em nível nacional, na década seguinte, precisamente em 1988, a Educação Infantil ganha maior visibilidade na CF, sendo sublinhado que a Educação é direito da criança e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988). Posteriormente, nos anos 90, essa valorização é ratificada a partir da LDB (1996), assim como através do RCNEI (1991). No ano de 2006, o Ministério da Educação (MEC), através da Lei 11.274, realiza a mudança do Ensino Fundamental (de nove anos) que passa a receber as crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade, repercutindo, então, que a EI se caracterize por crianças em idade de 0-5 anos.

Em 2008, iniciam os pareceres e Diretrizes para a Educação Infantil, homologados em 2010. Destaca-se a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, na qual as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) são fixadas, com início a partir do ano seguinte. Outra importante definição é que apesar da Educação ser direito de todas as crianças, através da Emenda Constitucional nº 59/2009, a EI passa a ser obrigatória para as crianças a partir dos 4 anos de idade (BRASIL, 2018). Precisamente, em junho de 2015 constitui-se a Base Nacional Comum para a Educação com uma proposta para fomentar a qualidade da Educação Básica no Brasil, atentando especialmente à meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como objetivo: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio” (BRASIL, 2014, p. 31). No ano seguinte, foi lançada a segunda versão da BNCC e no fim do ano de 2017 ela (em sua terceira versão) é homologada, sendo implantada no ano de 2018.

Diante desses marcos históricos, percebe-se uma caminhada e atenção para

essa etapa da Educação. Porém, como salienta Horn (2004, p. 14), o número de crianças atendidas, principalmente em creches (0-3 anos), ainda é insuficiente. Mesmo que haja maior visibilidade pela etapa e os estudos da área recebam maior atenção, a autora diz que:

[...] sabemos que anos e anos de uma prática voltada somente para guarda e cuidado, de pouca atenção com relação à formação profissional dos educadores infantis, de precariedade de toda ordem neste atendimento, não se dissiparão como num passe de mágica. É hora de muito trabalho, de muitas modificações estruturais como pedagógicas.

Com isso, faz-se necessário um maior aprofundamento e compreensão, não só sobre a trajetória histórica, como também sobre os aspectos pedagógicos que envolvem a Educação Infantil. Por se tratar de crianças pequenas, a relação entre o cuidado e a educação em sua integralidade são indissociáveis (BRASIL, 2010). A DCNEI (BRASIL, 2010, p. 1) apresenta em seu Art. 3 como currículo da etapa:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Ou seja, o currículo da EI envolve diferentes experiências pedagógicas, que são os alicerces para o desenvolvimento e formação dos pequenos que, em seu cotidiano, irão vivenciar, interagir e aprender sobre as diferentes áreas do conhecimento. Segundo Corsino (2012, p. 9):

Trata-se de pensar um trabalho que vincule o lúdico ao educativo, que entenda o pedagógico como cultural, que desconstrua a ideia de aluno, de aluna e conceba o sujeito criança, num espaço de convívio coletivo, onde as mais diversas interações possam se estabelecer.

Quando Corsino apresenta a ideia de desconstruir a percepção da criança como aluno/aluna, depara-se com uma importante reflexão sobre esse espaço tão rico de sentido e significado que é a Educação Infantil, pois ele oportuniza às crianças vivências para além da educação escolar prevista para os alunos. Aqui, ficam reverberando situações vivenciadas cotidianamente e que trazem suas percepções sobre ser e estar no mundo através das relações, assim, para além das atividades pedagógicas, o conhecimento de mundo, as relações e a identidade mostram-se fundamentais.

A EI possui dois eixos estruturantes para suas práticas pedagógicas: interagir e brincar. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 37), elas são: “[...] experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização”.

O brincar é nato da criança pois, através do brincar, a criança imagina, cria, se organiza, aprende, se desenvolve, interage, projeta a realidade, produz cultura, estabelece e cria suas próprias regras, possuindo, assim, sua finalidade em si mesmo, segundo Oliveira (2014). Além disso: “quando a criança brinca ou aprende, envolve-se com profundidade, investindo energia, concentração, atenção, manifestando criatividade e complexidade, resolvendo questões que surgem no processo, características que podem ser observadas em sua linguagem verbal ou não verbal” (KISHIMOTO, 2013, p. 29). Segundo a autora, “[...] concebe a criança pequena, sua educação e o brincar como questões de qualidade e direitos humanos” (2013, p. 22).

O prazer que esses momentos proporcionam na vida das crianças são únicos e recheados de alegrias e significados. Ao brincar, elas muitas vezes buscam seus pares (ou adultos de referência) para que juntos possam vivenciar uma brincadeira, partilhando assim uma identidade social e coletiva, seja através de regras sociais estabelecidas ou da própria construção que elas estabelecem (BORBA, 2007).

Pensando nas relações que se estabelecem no cotidiano escolar, apresenta-se o outro eixo estruturante: interagir. Proporcionado através de experiências que favorecem a imersão das crianças nas diferentes linguagens, ampliando a participação delas com seus pares, incentivando também sua participação em outros ambientes e grupos culturais, além da interação com a natureza (BRASIL, 2010). Através dessas relações, as crianças irão estabelecer vínculos, demonstrar afeto, estabelecer grupos de afinidade, o que é importante para a construção de sua identidade particular e coletiva.

Tendo como referência esses dois eixos, exponho os seis principais direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, que pautam as diferentes vivências presentes no cotidiano da etapa e mostram, através de propostas desafiadoras, que é possível construir aprendizagens significativas (BRASIL, 2018, p. 38):

1. Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e

do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

2. Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

3. Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

4. Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

5. Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

6. Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

### 2.2.2 O conceito de experiência

Para compreender esse conceito balizador da prática pedagógica desenvolvida na etapa da Educação Infantil, foi prudente mergulhar nas diferentes ideias que se tem para tal conceito, a fim de contextualizar a concepção que é entendida como experiência na EI. Larrosa (2015, p. 40), reforça que:

[...] dignificar a experiência, reivindicar a experiência, e isso supõe dignificar e reivindicar tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência tradicionalmente menosprezam e rechaçam: a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida.

Diante disso, o autor diz que a experiência é muito mais que a informação, pois, por vezes, adquirimos repertório, assimilamos conhecimento, mas isso não é garantia de viver uma experiência. Ele também aponta para um fator importante para que a vivência tenha sentido e significado quando diz que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (2002, p.20). Destarte, é possível compreender a ideia de que a experiência é o que de fato nos atravessa, nos move e não exatamente a proposta por si só.

Outro autor que traz importantes contribuições para se pensar esse conceito é Dewey (1976, p.8) que diz: “a crença de que toda educação genuína se consuma, através de experiência não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas”. Segundo Ciavatta (2018), Dewey utilizou o conceito de

experiência em três instâncias: natureza, arte, vida e educação, sendo ele o primeiro autor entre filósofos a discutir e sistematizar esse conceito. A mesma autora traz as contribuições de Harvey (1992) em relação à experiência enquanto espaço-tempo e à importância de entender o momento histórico e o contexto em que esse fenômeno está sendo vivido.

Ferreira (2011, p. 6), fala sobre a relação entre experiência e natureza (que não se dá de forma oposta), considerando a teoria de Dewey:

Experiência é a ferramenta para os seres humanos adentrarem e examinarem continuamente a natureza; não é uma singela observação à distância dos objetos da natureza, mas sim uma forma de nos aproximar a ela, sentindo-a por completo.

A partir desse conceito, é possível compreender a apropriação da realidade, entendendo que ela é o vínculo estabelecido entre os seres e o ambiente em que se relacionam e, além disso, que a disciplina e a liberdade são elementos fundamentais quando se pensa em uma educação libertadora, que ensine a pensar (SILVA, 2007).

Para se pensar no que hoje é proposto através da BNCC (2018), mergulhando em conceitos explanados anteriormente, as aprendizagens vivenciadas no cotidiano infantil são caracterizadas por campos de experiência: “os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 40). Eles estão divididos em cinco diferentes campos, conforme a figura 3:

Figura 3 – Campos de experiências segundo a BNCC (2018)



Fonte: A autora (2021)

O eu, o outro e o nós – propicia as relações tanto com as outras crianças como com os adultos, estabelecendo as diferentes formas de ser, agir, sentir, através das experiências sociais, construindo assim, noções de autonomia, autocuidado e reciprocidade que irão caracterizar sua identidade. Além disso, como mencionado anteriormente no eixo estruturante – interagir, esse campo consiste em apresentar às crianças diferentes grupos sociais e culturais (BRASIL, 2018).

Corpo, gestos e movimentos – através dos diferentes sentidos, espontâneos ou intencionais, as crianças se expressam, produzem conhecimento, explorando as diferentes linguagens. Conseguindo relacionar corpo e emoções, o corpo ganha um espaço central. É necessário que a escola proporcione práticas que estimulem a ludicidade como também ampliem o repertório das crianças através de movimentos, gestos, sons, explorando seu corpo (BRASIL, 2018).

Traços, sons, cores e formas – proporciona o conhecimento e convivência com distintas manifestações artísticas, culturais e científicas que, através de diferentes vivências, exploram as diferentes formas de expressão e linguagens. Utilizando diversos recursos e materiais, as crianças criam sua autoria individual e coletiva. “Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da

realidade que as cerca” (BRASIL, 2018, p. 41), assim estimulando sua criatividade e diferentes formas de se expressar.

Escuta, fala, pensamento e imaginação – desde os primeiros momentos de vida as crianças participam e interagem com as pessoas à sua volta, seja através do choro, riso, olhar, do corpo, com diferentes formas de se manifestar. Conforme vão amadurecendo, elas ampliam seus recursos de expressão e comunicação com os outros, conseguindo ser compreendidas, principalmente através da apropriação da língua materna. Sendo a escola, portanto, um importante local para potencializar a participação das crianças, através da contação de histórias, cultura oral, criação e narrativas, promovendo, através das diferentes linguagens, a possibilidade da criança se desenvolver e se constituir como sujeito singular e pertencente ao grupo social no qual está inserida. Segundo a BNCC é definido que:

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. (BRASIL, 2018, p. 42)

Através dos diferentes gêneros literários, as crianças vão criando suas hipóteses sobre a escrita, no início através de rabisco e garatujas e, posteriormente, elas vão reconhecendo as letras e produzindo escritas espontâneas, não necessariamente baseadas na língua materna convencional, mas elas começam a compreender o sistema de representação, além disso, o mais importante para essa etapa é que elas vão se apropriando do mundo letrado (BRASIL, 2018).

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – desde muito pequenas as crianças estão inseridas em diferentes espaços e tempos e demonstram curiosidade sobre múltiplos aspectos tais como o tempo (ontem, hoje, aniversário e etc); espaço (casa, rua, cidade); assim como sobre o mundo físico (seu corpo, animais, natureza) e o mundo social (relações familiares, costumes, diversidade, tradições). É durante esses momentos que a criança explora também noções matemáticas como, por exemplo, distância, reconhecimento de figuras geométricas, reconhecimento de numerais cardinais, portanto, segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 43) fica definido que:

A Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu

entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

As diferentes experiências que as crianças podem vivenciar durante a Educação Infantil não acontecem de forma isolada e/ou fragmentada, mas em um conjunto de práticas que articulam o saber com o fazer das crianças pequenas. Nas palavras de Pais (2003, p. 28):

No cotidiano nada se passa que fuja à ordem na rotina (...) o que se passa no cotidiano é a rotina e a ideia de rotina expressa o hábito de fazer as coisas. É certo que considerando do ponto de vista da sua regularidade, normatividade e repetitividade, o cotidiano manifesta-se como campo das ritualidades.

Como é possível perceber, a Educação Infantil tem como marca as aprendizagens vivenciadas através das experiências *do* e *no* cotidiano. Sendo assim, é importante compreender que o conceito do cotidiano abarca a riqueza dos momentos através de rituais diários, o que Certeau (2008, p. 31) define como “aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente”.

O cotidiano se relaciona diretamente com a cultura e se apresenta como campo de experiências que possibilitam ao sujeito – nesse caso, as crianças - executar a sua própria arte de fazer (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2013) e (ALVES, 2003). Dessa forma, pode-se afirmar que o cotidiano fornece elementos necessários para que se produzam significados para o que se faz, portanto, para que se produza cultura, “não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza” (CERTEAU, 2013, p. 142). Compreende-se assim que o cotidiano é criado, fabricado, vivido e representado pelos sujeitos que o experimentam diariamente. Isso significa dizer que aquilo que acontece todos os dias, ou nem todos os dias, mas que fabrica sentido para o sujeito, se habilita em suas memórias (VEIGA-NETO, 2005) produzindo cultura, ou seja, que a partir do/no cotidiano, ou tomando-se a cotidianidade, se produz registro e se constroem experiências.

Quando se compreende que a escola de Educação Infantil busca valorizar, potencializar e respeitar a singularidade de cada criança, “as reflexões sobre o sujeito são, portanto, cruciais nos processos investigativos, pois a pessoa se constitui, no

decorrer de sua história, nas relações sociais cotidianas que estabelece nos grupos em que participa, consigo mesmo e com os outros” (PEREIRA, 2010, p. 61). Corroborando com essas reflexões, Pais diz que o cotidiano é “onde tudo passa sem que nada pareça passar” (PAIS, 2003, p. 30). É no convívio diário da escola de Educação Infantil que as relações se estabelecem, que as experiências vivenciadas criam proporção e significado para a aprendizagem, desenvolvimento, formação e subjetividade do sujeito. Segundo Cunha (2000, p. 58):

Os acontecimentos cotidianos constituem indícios de movimentos importantes que ocorrem na escola e nos possibilitam compreendê-la em termos mais reais. Estamos falando de movimentos particulares, aparentemente sem consequências, que são produzidos nas dobras da instituição e que a todo momento colocam em xeque padrões conservadores vigentes, não somente para negá-los, mas também para construir a partir deles. No dia-a-dia da escola, apesar de sua aparente banalidade, estes acontecimentos produzem consequências. Podemos dizer então que o binômio reprodução/produção é mediatizado por diversos ritmos e significados que são produzidos no cotidiano escolar.

Validando o que diz Cunha, é preciso olhar para o cotidiano que coloca em pauta os padrões vigentes, que os nega, que os recria, para o inesperado que faz parte dele e para o papel social que as experiências e a cultura infantil impõem ao espaço. Se esse é um lugar de devir criança e que faz parte de sua cultura (infantil), sendo um dos espaços para se expressar no mundo, é extremamente necessário oportunizar diferentes práticas pedagógicas que tenham sentido e significado para as crianças. Por isso, a importância de deambular pela imensidão que esse conceito nos propõe (PAIS, 2010).

O cotidiano infantil normalmente é regulamentado por tempos pré-determinados por adultos, sejam os momentos de alimentação, higiene, brincadeiras, atividades extras, tempo livre. Sendo organizado em uma lógica produtivista, assim definida por Barbosa (2013, p. 217): “[...] o que encontramos nas escolas infantis é a presença desse tempo característico das relações capitalísticas, que brutaliza a vida cotidiana e empobrece a experiência da infância”. Para romper com essa lógica e fazer a experiência de conviver cotidianamente na Educação Infantil, a autora reforça a importância da convivência e partilha de vida:

A escola como um lugar para o qual as crianças se dirigem, todos os dias, com segurança e tranquilidade para, através do acolhimento e reconhecimento dos demais, aprender a viver – fazer suas iniciações à vida comum. Um ambiente onde as pessoas compartilham as coisas simples e ordinárias do dia a dia e também geram contextos para que o extraordinário

possa invadir o cotidiano. (BARBOSA, 2013, p. 218)

Observa-se que o pensamento que temos hoje é reflexo de diferentes estudos, teorias e pensadores que contribuíram para o que entendemos como Educação Infantil. Algumas concepções teóricas pedagógicas permeiam o cotidiano da Educação Infantil contemporânea no contexto brasileiro. Carbonell (2016, p. 14), por exemplo, apresenta uma reflexão importante, “fala-se de “pedagogias do século XX”, e não *das* pedagogias: uma imprecisão que não é insignificante, pelo fato de serem assim consideradas todas as que estão nesse grupo, mas de nele não estarem todas as que são”. Sendo assim, a partir do aprofundamento do campo, é importante dissertar sobre algumas dessas teorias.

Um dos estudiosos mais conhecidos da Educação Infantil foi Froebel (1782-1852), que propôs as *kindergartens* (jardins de infância), lugar em que compreendia as crianças como: “pequenas sementes que, adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam em um clima de amor, simpatia e encorajamento”. (OLIVEIRA, 2010, p. 13). Dentro de sua proposta, ele entendia que as crianças eram criativas por natureza, sendo assim, o espaço do jardim de infância deveria oportunizar tempos e espaços para que elas pudessem, de modo colaborativo, brincar, criar e se desenvolver através de diferentes atividades de livre expressão. Sua proposta contra métodos padronizados segue servindo de exemplo e inspiração até hoje (OLIVEIRA, 2010).

Ainda que sua formação seja na área da saúde, outra importante pensadora foi Maria Montessori (1870-1952), que tem seu nome muito associado a EI. A estudiosa ficou conhecida na educação, pois sua proposta era fortemente focada nos aspectos biológicos das crianças. A sua prática pedagógica caracterizava-se pelo foco na criação de materiais que pudessem explorar as sensações das crianças e ela propôs a adaptação dos mobiliários para que ficassem na altura das crianças, sendo assim, elas teriam maior autonomia para manusear os diferentes objetos/materiais. (OLIVEIRA, 2010).

Posteriormente, no período após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), surge a Pedagogia Waldorf. O filósofo austríaco Rudolf Steiner cria uma proposta pedagógica com concepções sócio-antropológicas, considerando uma escola livre, com autogestão e co-educação social. A proposta é caracterizada por uma concepção holística sobre o desenvolvimento humano, a partir das dimensões antropológica,

pedagógica, curricular e gestão escolar, sem hierarquias, compreendendo a formação do ser humano de forma integral, trabalhando com os pensamentos, sentimentos e ações indissociavelmente. Apresentando, assim, um currículo diferente do tradicional, mais voltado para as necessidades evolutivas, respeitando a individualidade e desenvolvimento do indivíduo (BOGARIM, 2012).

Em um período pós-segunda guerra, quem apresentou uma prática pedagógica inovadora foi Malaguzzi (1920-1994), com uma proposta comprometida com as diversas formas de ser criança. Suas escolas estavam atentas às múltiplas maneiras da criança explorar e se perceber no mundo, através de suas narrativas, brincadeiras, expressando-se nas suas diferentes linguagens. Loris Malaguzzi, “promotor de uma filosofia de educação inovadora, criativa, capaz de valorizar o patrimônio de potencialidades e recursos que emergem das 100 linguagens da criança” (FARIA, 2007, p. 278), coloca a criança como protagonista de sua aprendizagem e cria, então, a metodologia pedagógica Reggio Emilia.

Além disso, sua prática pedagógica é pautada a partir da Pedagogia da Escuta, que tem como base olhar atento, buscando valorizar as diferentes potencialidades das crianças, que assumem suas responsabilidades pedagógicas e sociais. Assim, respeitando a subjetividade e individualidade de cada um, bem como as relações que se estabelecem no coletivo, tendo sempre a criança como principal sujeito de sua aprendizagem. A proposta pedagógica de Reggio Emilia, exposta por Rinaldi (2017, p. 43):

[...] representa ouvir o pensamento – ideias e teorias, questões e respostas de crianças e adultos; significa tratar o pensamento de forma séria e respeitosa; significa esforçar-se para extrair sentido daquilo que é dito, sem noções pré-concebidas sobre o que é certo ou apropriado.

Já Emmi Pikler, médica e licenciada em pediatria, dedicou alguns anos de sua vida a trabalhar em um orfanato para bebês e crianças pequenas, no século XX: “Pikler postulou conceitos importantes sobre o desenvolvimento motor de bebês, mas associando-os a aspectos sociais, afetivos e cognitivos, anunciados desde aquela época, ainda que se desconhecesse sobre o termo “psicossomático” (FOCHI, 2013, p. 42). A médica compreendia a importância da relação entre as crianças e o adulto de referência nos momentos de cuidado, e não só acreditava que os bebês não precisariam de instruções diretas para ações básicas, como sentar e caminhar, sendo o bebê um sujeito capaz e ativo, mas também que durante as atividades livres, as

crianças se desenvolveriam com maior autonomia. Havia quatro grandes princípios em sua teoria: valorização das atividades autônomas das crianças e das relações pessoais – ou seja, partir de uma imagem positiva de si, a criança consegue conhecer sua situação e seu entorno social – e o encorajamento e manutenção da saúde física das crianças (FOCHI, 2013). Para isso, a criança precisa se sentir segura e pertencente ao local no qual está inserida e essa confiança perpassa pela proposta pedagógica escolar.

Para Dewey, um dos importantes pensadores da Escola Nova, a escola não é um lugar de “preparação” em relação à vida, mas a vida em si, na qual, através de experiências, os estudantes se desenvolvem (CARBONELL, 2016). Dentro desta perspectiva, quem dialoga com esse pensamento é Frenet, criticando fortemente a relação separatista entre escola e vida. A crítica também passa pelo controle intergeracional, pelo olhar que os adultos têm sobre as crianças, e assim, sobre a necessidade de lugares naturais e espontâneos que permitam às crianças brincarem livremente, em contraponto a lugares de vigilância constante de *playgrounds*, ou câmeras nas salas, lugares com superfícies planas, impedindo a aventura e o imaginário infantil. Segundo Carbonell, “o espaço exterior de brincadeira vivencial e compartilhada foi sequestrado e substituído pelo refúgio tecnológico do jogo artificial e individual” (2016, p. 16). A fim de romper com essa lógica tão individualista, tanto Frenet através de assembleias, quanto Tonucci, pensando na cidade através do olhar das crianças, reforçam a importância da escuta sensível sobre o olhar infantil, sendo elas as protagonistas desse cotidiano.

Na pedagogia crítica, um importante educador merece ênfase. Ainda que seu legado se destaque pela alfabetização de adultos trabalhadores, as contribuições de Paulo Freire para a educação infantil são extremamente relevantes, pois a busca por uma educação libertadora, que entende a horizontalidade dos saberes, em que todos aprendem uns com os outros, é fundamental. Para Freire (2005, p. 77):

A educação que se impõem aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo.

Na perspectiva freiriana, o aprendizado acontece através de relações dialógicas, nas quais os educandos tomam consciência e compreendem o mundo no

qual estão inseridos e nele podem intervir. Sendo assim, reforça-se a ideia do protagonismo como elemento fundamental para uma aprendizagem significativa. A lógica da educação bancária como transmissão de conhecimento já foi ultrapassada, através das relações interpessoais, do respeito à autonomia dos sujeitos e pela compreensão que o fazer pedagógico perpassa pelo cotidiano e pela realidade dos educandos.

As contribuições das pedagogias livres e não diretivas nos mostram a importância da autonomia, autoconhecimento e autogestão (CARBONELL, 2016). Há uma forte crítica de que tanto as escolas quanto as famílias buscam silenciar os educandos, sendo assim, faz-se necessário pensar em uma escola diferente, com maior flexibilidade não só do ritmo das crianças, como também da organização por níveis, tornando-se um espaço mais flexível e permitindo que as crianças possam interagir com as demais, de diferentes idades, o que também tem impacto nos aspectos arquitetônicos, reforçando a importância dos espaços externos, assim, possibilitando experiências significativas de acordo com os interesses de cada um.

Vale destacar que essas foram algumas inspirações de estudiosos e pensadores que dentro de uma realidade específica, em um contexto regional e cultural, pensaram propostas para bebês e crianças pequenas. Muitas de suas contribuições seguem inspirando até hoje as escolas de Educação Infantil, porém, vale frisar que não há como querer reproduzi-las, elas servem apenas de inspiração. O que esses estudiosos da área têm em comum, além da atenção sobre os bebês e as crianças pequenas, é a percepção sobre elas enquanto sujeitos capazes e ativos, que buscam sua autonomia. Conforme afirmam Silva, Luz e Faria (2010, p. 96):

Embora as duas últimas décadas se tenham revelado férteis no incremento da pesquisa na área, verificamos que a sua inserção nos programas de pós-graduação ainda é relativamente baixa, remetendo a questões relativas ao lugar da infância e da educação infantil no campo científico em geral e, especificamente, no campo da educação.

Sendo assim, torna-se cada vez mais necessário a pesquisa, formação, articulação, e expansão dos estudos referente às infâncias, crianças pequenas e Educação Infantil nos diferentes níveis de ensino.

### **2.3 Lugar de criança é na escola: tempos, espaços e rotina**

O subtítulo que ilustra esta seção aponta para um dos pontos de reflexão propostos neste estudo, que busca romper com a lógica adultocêntrica da Educação

Infantil, pois acredita-se que ela surgiu em prol dos adultos e os benefícios e as aprendizagens presentes no cotidiano infantil devem ser focados nas crianças. Aportes da sociologia da infância remetem a compreender a pedagogia da Educação Infantil, que, segundo Farias e Finco (2011, p.3):

[...] não está relacionada à concepção de infância e seu processo de escolarização, tradicionalmente voltada à noção da incompletude, criança homogênea, em que delimitações têm sido feitas pela imaturidade e pela falta em relação à maturidade do adulto.

Entende-se a EI como um espaço de formação e socialização das crianças pequenas, que de forma plural se organizam e aprendem umas com as outras. Devido à organização social que vivemos e as atribuições presentes em nosso cotidiano, é possível perceber que as crianças estão frequentando as escolas de Educação Infantil cada vez mais cedo, a realidade presente no Brasil é que desde os primeiros meses de vida, a criança passa ter uma vida regularizada por uma instituição (CORSINO 2012). Com isso, se faz também necessário pensar em políticas públicas que garantam não só a demanda como também a qualidade da EI. Para Nunes e Corsino (2012, p. 16):

As condições de existência das crianças, especialmente as que vivem nas sociedades urbanas, são cada vez mais elaboradas e, da mesma forma, os processos de conquista de autonomia. A violência em suas diferentes manifestações, torna os aparatos de controle físico e simbólico cada vez mais sofisticados, interferindo substancialmente no controle da infância, o que empurra para o amanhã a autoria social, do pleno exercício de cidadania que um dia foi às crianças outorgado.

A Educação Infantil tem papel fundamental não só no desenvolvimento, como também na formação das crianças e nas suas concepções de cidadania e pertencimento aos espaços que ocupam. As experiências devem ocorrer através de práticas pedagógicas significativas, que oportunizem aos pequenos interações (com seus pares e também com adultos de referência) e conhecimento de forma interdisciplinar e lúdica, organizadas de forma transversal através das diferentes linguagens (CORSINO, 2012).

Vygotsky mostra que através das relações, o sujeito se torna social e infere-se, assim, que há uma herança biológica e cultural e que através das diferentes linguagens aprendemos com os outros e aprendemos também como viver no mundo (ROGO, 2005). Para o psicólogo Vygotsky (1991, p. 61): “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas

culturalmente organizadas e especificamente humanas”. Nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo e os demais a sua volta, o indivíduo vai aprendendo sobre as formas de viver, utilizando as ferramentas necessárias para sobreviver (linguagem, movimentos, organização) e, assim, vai se desenvolvendo. Portanto, desenvolvimento e aprendizagem estão intrinsecamente ligados.

Nunes e Corsino (2012, p. 39) apontam que “o encontro de diversas formas de ver o mundo possibilita um diálogo constante, enriquecendo o espaço pedagógico”. Através da partilha e das relações estabelecidas diariamente na escola, as aprendizagens começam a ter significado. As relações acontecem através das experiências diárias, das trocas, contribuições e partilhas na relação de confiança que se estabelece. As autoras (2012, p. 29) afirmam que:

Experiência e narrativa são conceitos capazes de ajudar a compreender os processos institucionais e seus impasses. Mais do que isso, esses conceitos trazem contribuições para a prática, em especial no que diz respeito a ações de formação que abram o espaço de narrativas, para que as crianças e os adultos possam falar o que sentem, vivem, assistem, enfrentam.

Corroborando com essa questão das experiências vivenciadas cotidianamente, percebe-se a importância de valorizar as narrativas infantis como estratégia de enorme potencial para se conhecer e estabelecer vínculos com as crianças. Outro ponto importante mencionado por Nunes e Corsino (2012) é a flexibilização do planejamento, pensando no cotidiano da Educação Infantil, o comprometimento ético com valores de bem-estar social, preocupando-se com as relações estabelecidas nesse meio, oportunizando para as crianças diferentes formas de se expressarem no mundo.

A discussão sobre os tempos e espaços da Educação Infantil é pauta importante nessa etapa (VERÍSSIMO, 2020), pois eles são marcadores e servem também como elementos formativos. A relação que a criança tem com o tempo pode ser marcada por frases ditas cotidianamente que irão passar segurança e conforto para ela, como por exemplo: “após a janta o pai ou a mãe irá buscá-lo”. Essa sentença, além de ser marcador de tempo, auxilia a criança a organizar sua rotina e serve como segurança, adaptação e acolhimento para que ela compreenda que futuramente seus pais irão voltar, não tendo a sensação de abandono naquele lugar.

O espaço também é um elemento formador, na medida em que as crianças se identificam com ele, portanto, é importante oportunizar locais em que os pequenos visualizem suas produções, a fim de marcar sua identificação naquele ambiente. Um

espaço rico em materiais construídos e criados pelas crianças representa sua identidade e faz com que elas se sintam pertencentes àquela sala e àquela escola. Além disso, quando os materiais estão ao alcance das crianças, elas têm maior autonomia e podem explorar de forma livre. Segundo Malaguzzi (1999, p. 157):

Valorizamos o espaço devido ao poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele.

Além dos espaços e dos tempos, o que promove a aprendizagem das crianças são os sentidos atribuídos às vivências, que através dos campos de experiências, oportunizam uma prática pedagógica qualificada. Entende-se, assim, a importante relação entre a formação da criança e o ambiente pedagógico que é oportunizado para ela, que servirá como alicerce para que ela se desenvolva através de cuidados, afetos, descobertas e aprendizagens. Para Nunes (2012, p. 43):

O cotidiano e as atividades de rotina são, basicamente, atividades de relações humanas em que a partilha, a generosidade, a atenção ganham relevo. Portanto, a humanização das relações entre adultos e crianças nos espaços de interação é um aspecto privilegiado na construção da autonomia e do respeito.

## **2.4 As professoras da Educação Infantil: perspectivas para práticas pedagógicas**

Ainda que este estudo não se proponha a estudar sobre a formação inicial e análise do currículo dos educadores de Educação Infantil, é inegável que a formação para ser uma professora<sup>7</sup> de educação infantil é diferenciada. Pois, de acordo com Barbosa e Horn (2019, p. 20),

[...] de modo geral, o que vivemos hoje é uma concepção hegemônica de escola como lugar onde as crianças aprendem apenas aquilo que lhes é ensinado, e o ensinado são os conhecimentos abstratos, disciplinares e acadêmicos. Ora, esta é uma concepção simplificada de aprendizagem, pois acreditamos que as crianças e os adultos aprendem ativamente ao longo da

---

<sup>7</sup> Será utilizada a escrita dessa palavra no feminino ao longo desta tese, por entender que é um lugar majoritariamente ocupado por mulheres. Entende-se que há professores na EI, porém, eles são minoria.

vida. Todos os dias aprendemos algo, a partir daquilo que vivemos quando nos ocupamos em dar sentido ao mundo, em compreendê-lo, em implicar-nos com a solução dos problemas, com a alegria de uma nova descoberta, na convivência com os outros, com uma amizade que se aprofunda. Desse modo, a aprendizagem sempre vai muito além daquilo que é “oficialmente” ensinado.

Por isso, torna-se necessário reforçar as particularidades da formação em Educação Infantil, na formação de professoras, nas formações continuadas e em estudos da área, para poder compreender que a prática pedagógica da Educação Infantil ultrapassa a lógica de transmissão de conhecimento. É preciso valorizar as experiências cotidianas, os rituais diários, que fazem parte da vivência dessa etapa e que irão repercutir na aprendizagem e desenvolvimento dos pequenos.

Quanto tempo levamos para aprender algo novo? Quantas vezes são necessárias para que determinada ação se torne significativa? Barbosa e Horn reforçam a importância de compreender as ações presentes no deambular cotidiano desse lugar tão significativo para as crianças:

Existem muitos rituais na vida cotidiana que podem, ou até devem ser conservados, repetidos, porque isso por um lado é interessante para a criança. É importante lembrar que oferecer outro significado para as ritualizações presentes nesta organização do dia a dia é fundamental, considerando o significativo conteúdo simbólico que as mesmas possuem para as formações grupais e para a estruturação subjetiva de cada um, isto é um desafio que se coloca aos educadores infantis e que deve permanentemente ressignificar sua prática. (2019, p. 25)

Ser professora da Educação Infantil é um desafio constante, que necessita de atualização e formação continuada, pois, ainda que algumas concepções permaneçam presentes há bastante tempo nessa etapa, percebe-se que tanto a organização do tempo e do espaço quanto as realidades presentes no cotidiano mudam frequentemente. Ao pensar na prática pedagógica, as autoras Barbosa e Horn (2019), relatam que, para cogitar uma mudança de EI, em que o papel do adulto se torna descentralizado e priorize o protagonismo infantil, há dois pontos que devem ser levados em conta: a observação sobre o fazer pedagógico e também o registro e a documentação das práticas presentes no cotidiano da Educação Infantil.

A oferta de materiais variados e a exploração de diferentes espaços são elementos importantes para se pensar no planejamento e na prática pedagógica e isso significa optar por jogos e brincadeiras que permitam à criança ser protagonista, podendo criar e ressignificar as formas de vivenciar esse momento. Além disso, é

possível utilizar elementos da natureza, afinal, possivelmente a escola é um dos poucos espaços nos quais os pequenos poderão ter a oportunidade de experienciar esse contato. Para isso, não necessariamente precisa-se de investimentos financeiros extravagantes, pois o simples esteticamente, mas rico em aprendizagens e possibilidade de criação pode ser muito mais significativo para que, de forma autônoma, as crianças possam criar e, de forma subjetiva, se identificar e construir a identidade daquele local.

Os educadores que trabalham na Educação Infantil devem perceber que a sua atividade teórico-prática contribui na constituição de sujeitos, que as relações estabelecidas reforçam as subjetividades individuais e coletivas e ter, em sua prática, a intencionalidade de uma proposta específica de educação infantil, pois, como se sabe, o currículo não é neutro, há sempre uma intencionalidade. Para toda prática, há investimento e questões nas quais se pensa em trabalhar.

## **2.5 Para (re)pensar a educação a partir da pandemia**

Imersos em uma relação dialógica em que o mundo “parou”, todos se trancaram em casa, acometidos por um medo infinito descrito por Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 2):

Medo da doença, medo do desemprego, medo da falta de renda, medo da fome, medo da violência, medo de um devir que se abre sem quaisquer garantias, medo da certeza crescente de que não voltaremos a ser o que éramos. A pandemia de COVID-19 irrompe de forma abrupta para nos lembrar da fragilidade humana. Contudo, mesmo em meio a essa situação caótica, educar (não) é preciso.

Confrontados em um mundo de incertezas, assume-se, conforme apresentado na justificativa desta pesquisa, que os impactos causados pela pandemia do Covid-19 inegavelmente atingiram a todos. De acordo com Fernandes e Barra (2020, p. 51):

Confinadas em casa todas as pessoas, adultos e crianças, se sentem imersas numa situação que não parece real e que despoleta sentimentos por vezes contraditórios, que oscilam entre a vulnerabilidade e a resiliência, entre a vontade individual e a vontade coletiva, num tempo que continuamente se reconstrói à volta de inesperados que nos vão obrigando a reagir e a readaptar as nossas rotinas, as nossas relações, as nossas vidas.

Diante desse cenário, foi relevante reagir e se (re)adaptar às novas condições de vida diante da situação pandêmica. A partir de todas as mudanças educacionais, sociais e culturais que permearam a Educação Infantil no ano letivo de 2020, reforçou-se o que Campos (2013, p. 9) já havia sinalizado anos antes: “[...] as críticas aos

modelos identificados com as pedagogias transmissivas ou tradicionais parecem ter dado impulso a uma rejeição a qualquer tentativa de formulação de modelos pedagógicos alternativos”. Compreender todos os aspectos que se modificaram ao longo dos anos e permanecer com a lógica tradicional para as crianças do século XXI é um retrocesso para a educação e desenvolvimento das mesmas. Se for feita uma análise breve sobre muitas profissões atuais, é possível perceber que elas se recriaram, reinventaram, inclusive algumas não existem mais, porém, a sala de aula (e as escolas) seguem sendo o mesmo espaço e com mudanças por vezes não tão significativas.

É preciso compreender que os pequenos mudaram, desde cedo já sendo estimulados e respondendo aos estímulos de forma positiva, sejam eles tecnológicos ou não. Não há como ignorar a potencialidade criativa das crianças e o quanto elas são capazes de (re) significar suas aprendizagens. Ao apresentar às crianças um jogo, podemos estabelecer as regras e jogar inúmeras vezes e, ainda assim, em alguns momentos elas seguirão conforme o estabelecido e, por vezes, no seu próprio grupo, elas irão ressignificar e estabelecer novas regras. Essas mesmas atitudes acontecem, por exemplo, durante a contação de histórias. Resnick (2020, p. 11) apresenta a ideia do potencial criativo presente durante a etapa da Educação Infantil:

Gosto de pensar sobre o processo criativo em função da espiral da aprendizagem criativa. Enquanto as crianças do jardim de infância brincam com peças de montar, constroem castelos e contam histórias, elas se envolvem com todos os aspectos do processo criativo.

A pandemia fez ultrapassar a ideia do imaginário social de que a prática pedagógica para os pequenos se reduzia em atividades de recortar e colar. Foi preciso achar novas formas de estabelecer vínculos, assim como pensar sobre o que se espera *para* e *com* essas crianças, para que elas possam vivenciar as práticas significativas que a etapa da Educação Infantil propicia. Sabe-se que a chegada da vacina no Brasil ocorreu de forma lenta e gradual, com isso, foi apenas em meados de março de 2021 que ocorreu, de forma gradual, o retorno presencial às escolas.

Lembra-se aqui que, em outubro de 2020, algumas escolas optaram pelo retorno, porém com o número de crianças reduzido e seguindo os protocolos estabelecidos pela OMS. Como mencionado, vislumbrava-se que o retorno ocorreria em breve, e, com isso, se tornou necessário refletir sobre algumas questões importantes. Segundo Campos et al. (2020 p. 6):

[...] vimos que em alguns países da Europa, as medidas adotadas tem geralmente incluído: redução de horários de frequência; divisão das turmas para a organização de agrupamentos menores, com parte das turmas sendo atendida em jornadas reduzidas; prioridade para o atendimento das crianças que precisam frequentar as instituições educativas e que não podem permanecer em casa com seus pais ou outros responsáveis; marcações no chão de corredores e espaços comuns (área limpa e área suja) para orientar as pessoas e evitar aglomerações de crianças e adultos; limpezas de superfícies duas ou três vezes por dia; refeições mais simples servidas nas turmas e não em refeitórios coletivos; utilização de espaços externos que favoreçam o espaçamento das crianças entre si e evitem o uso contínuo de espaços fechados; portas e janelas permanentemente abertas para facilitar a ventilação de salas e corredores; entre outras medidas.

Em relação às questões dos direitos (das crianças, famílias e profissionais da área da Educação), o “Guia COVID-19: Reabertura das escolas” diz que:

A criança tem direito:

- A cuidados para a preservação da saúde e proteção contra a infecção pelo Coronavírus;
- A período de acolhimento e adaptação que lhe permita expressar seus sentimentos (angústias, medos, preocupações, alegrias) e suas reações a essa experiência de uma nova rotina;

A família tem direito a:

- Sentir segurança nos cuidados dedicados à preservação da saúde da criança;
- Estar presente, na medida do possível, devido às medidas de prevenção da infecção, e se necessário, de forma virtual, no período de adaptação da criança;

As professoras, educadores e funcionários têm direito a:

- Terem suas saúdes protegidas, com a prevenção da infecção pelo Coronavírus; receberem uma orientação segura e periodicamente atualizada a respeito das medidas necessárias de cuidados com a saúde das crianças e dos demais adultos que trabalham na escola ou creche;
- Terem os Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) necessários e adequados para a realização do seu trabalho na escola e creche. (2020, p. 22)

Para além das questões sanitárias e organizacionais, também foi crucial atentar para os aspectos sociais e psicológicos das crianças, pois, segundo as autoras Fernandes e Barra (2020, p. 254):

Múltiplas são as infâncias e múltiplas são as faces das desigualdades, mas um único desejo deverá permanecer e vingar: mais equidade no usufruto da sua condição enquanto sujeitos ativos de direitos. Se com a pandemia fomos mobilizados a pensar novas versões de relacionamento, de cidadania, de cuidado coletivo e de humanidade, tais conquistas deverão inspirar-nos a pensar numa sociedade com lugar para as crianças.

A partir da provocação exposta pelas autoras, reforça-se a ideia de ser possível pensar *com* as crianças sobre suas necessidades, não só no espaço escolar, como

sobre sua participação na sociedade, na busca por equalizar e romper as desigualdades presentes em nossa sociedade e que, ao lembrar do período inicial de isolamento social, foram potencializadas de forma abrupta. As situações vivenciadas de forma violenta, sejam elas físicas, verbais ou emocionais foram grandes e a ausência do espaço escolar impactou na distribuição de refeições, de abrigo e de cuidado para muitas crianças. Além disso, outro ponto importante para se pensar foi a necessidade de uma adaptação repentina, por vezes sem formação, para que professoras da rede pública e privada de educação básica pudessem minimizar os impactos causados pelo distanciamento. Não há como menosprezar os gatilhos de tensão e angústia que professoras vivenciaram ao longo desses quase dois anos de adaptações. Para Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 17):

A docência nos tempos de pandemia é uma docência exausta, ansiosa e preocupada. Que quer acertar, mas que avança no meio da incerteza e da adversidade – e que não tem a menor ideia do caminho. Como todos os professores estão imersos em uma névoa e seguem através dela, buscando fazer o melhor, mas sem garantias.

Segundo dados de pesquisa realizada por professoras da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), no primeiro trimestre de 2020, a partir da situação pandêmica, há importantes relações entre a exaustão das docentes, o medo e as desigualdades causadas pelo período de isolamento. Se, por um lado, o convívio familiar aumentou, as demandas para além das crianças pequenas exigiu que o foco sobre o período de encontro com a professora ficasse em segundo plano, impactando diretamente o social e formativo delas.

Além dessa relação direta, outra recente pesquisa (BARTLETT; GRIFFIN; THOMSON, 2020) aponta que as crianças são mais sensíveis emocionalmente aos impactos causados por situações cotidianas comparada aos adultos, corroborando assim o fato de não terem compreensão sobre as questões que impactaram o isolamento e o distanciamento social, o que acaba gerando mais medo e insegurança. Ao pensarmos no período de isolamento vivido, estudos recentes, como os de Santos, Veríssimo e Santos (2020, p. 43) apontam que:

Perceber que períodos como este de isolamento social impactam de forma efervescente nas crianças, gerando ansiedade e insegurança. Que sentimentos como de saudade e medo são verbalizados por elas durante as aulas, e cabe a nós, professores, possibilitar a discussão e o amparo para as dúvidas das crianças, afinal a situação exige um cuidado e atenção especial para o que estamos propondo e executando para a educação de crianças pequenas, principalmente ao pensarmos no âmbito da Educação Infantil.

Explicar sobre o cenário atual e as implicações deste vírus, de acordo com a maturidade das crianças, são de extrema valia.

Porém, desde o início do ano de 2022, foi possível ocorrer o retorno presencial nas escolas, o que impactou de forma direta nas relações socioemocionais e interpessoais. Afinal, muitas das crianças não tinham sequer vivido a experiência de estar em uma sala e vivenciar de modo presencial a rotina na EI. O olhar atento, as adaptações necessárias e o próprio reconhecimento do espaço como um lugar da criança foram marcados por uma longa adaptação.

### 3 METODOLOGIA

O que uma criança observa à sua volta? Como ela age diante das situações corriqueiras da vida? Qual sua percepção sobre um prédio alto? Quantas vezes ele é maior que ela? O barulho do vento que assusta em um dia de chuva, será que tem relação com alguma história assustadora que já ouviu? O que elas sabem sobre uma pandemia? As crianças têm muito a nos dizer e nos ensinar.

A Pedagogia enquanto campo de saber, e mais especificamente, a Pedagogia das Infâncias vem se consolidando nas últimas décadas. Segundo Barbosa (2006, p. 21): “hoje, com as novas concepções de ciência e com as redefinições de metodologia de pesquisa, os paradigmas de cientificidade ampliaram-se e tornaram muito mais fácil dar condições científicas à produção pedagógica”.

Aponta-se, então, a importância da ampliação e da incorporação de novas formas de pensar metodologicamente *com e sobre* as ciências sociais e a educação. De acordo com Costa (2002, p. 14):

[...] parece impossível – para nós que, mais do que trabalhamos, “militamos” na seara da educação – não reconhecer que enfrentamos, nos últimos 20 anos, um questionamento radical, das concepções epistemológicas norteadoras da produção de conhecimento nesse campo social. Parece que para muitos de nós – não estou segura de que sejamos maioria-, pesquisadoras e pesquisadores sociais envolvidos com processos investigativos que tentam superar as limitações impostas pelo formalismo metodológico instaurado pela ciência moderna, já são familiares procedimentos de pesquisa em que a produção de conhecimentos é concebida como prática social, como construção coletiva, como processo histórico, em oposição a uma visão de ciência em que o rigor é assegurado por supostos interessados atributos de neutralidade, objetividade e assepsia conceitual.

A partir dessa ebulição de concepções sobre as quais os marcos teóricos do campo da educação e social atravessam a contemporaneidade, segundo Corazza (2002), para aqueles que optam por fazer do espaço acadêmico seu ambiente de trabalho, é chegado o momento de descrever os modos pelos quais realizamos nossas pesquisas, entendendo sua não linearidade e que o processo acontece em um tempo que não é cronológico, afinal, ele precisa ser pensado, repensado, adaptado e por vezes transformado para que determinadas práticas possam ocorrer.

Ao escrever o presente capítulo ainda em sua forma de projeto, o mundo vivia o início de uma pandemia, e, em um primeiro momento, acreditou-se que sua duração seria rápida, portanto, tinha-se como pretensão inicial que o campo de pesquisa fosse feito através de uma do tipo etnográfica, baseada a partir das concepções dos estudos

do cotidiano. Define-se como tipo etnográfico, pois não se caracteriza propriamente como uma etnografia, mas segundo André (2012, p. 28): “o que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”.

Porém, para que essa forma de imersão pudesse ocorrer, seria necessário maior tempo no campo. Entretanto, ainda que a presencialidade tenha voltado nas escolas de educação básica do Brasil desde o fim do ano de 2021 de forma híbrida e tenha se consolidado na forma 100% (cem por cento) presencial no ano de 2022 até o momento da escrita deste capítulo<sup>8</sup>, o fato de ter mais um adulto em sala foi um fator que dificultou o acesso nas escolas, sendo assim, em acordo com as instituições parceiras na realização dessa pesquisa, foi necessário remodelar os propósitos epistemológicos propostos aqui.

Dessa forma, entre os caminhos perpassados, foi necessário readequar o percurso, buscando manter o rigor nas decisões metodológicas da qualidade da pesquisa. Por compreender a subjetividade dos temas abordados neste estudo, a presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, do tipo comparativo, ainda que tivesse como princípio a busca por estudar a cultura e a sociedade. Compreende-se que este tipo de pesquisa vislumbra: “[...] a descoberta de novos conceitos, novas relações e novas formas de entendimento da realidade” (ANDRÉ, 2012, p. 30). Além disso, o autor (2012, p. 41) diz que:

Este tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo.

Para fins de conceituação, entende-se a abordagem qualitativa “[...] reintroduzindo em seus métodos, no mesmo patamar, a subjetividade, a mudança e as interações complexas entre os diferentes níveis de realidade social [...]”. (LAPERRIÈRE, 2008, p. 411) e o estudo do cotidiano, pois: “o objetivo de uma pesquisa qualitativa pode ser o de dar conta das preocupações dos atores sociais, tais quais elas são vividas no cotidiano” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2014, p. 130). Além disso, a abordagem qualitativa permite “[...] a multiplicidade das perspectivas e dos agentes compondo cada uma das categorias, obriga a romper a unidade artificial

---

<sup>8</sup> A escrita deste capítulo foi realizada no primeiro semestre de 2022.

de categorização estatística e a revelar a diversidade de situações [...]” (GROULX, 2008, p. 97).

Assim, optou-se por um estudo comparativo, podendo fazer uma relação não só entre a escola pública e privada, como havia-se pensado durante a escrita do projeto, mas ampliando o campo ao incluir uma escola privada, para assim poder ter um repertório de maior aprofundamento e conseguir fazer inferências e comparações entre as diferentes realidades.

A decisão por essa proposta metodológica explica-se a partir de Silva (2016, p. 213), que aponta a necessidade de:

[...] instituir-se em uma pluralidade de perspectivas, abordagens e metodologias ao mesmo tempo e indicar limites para compreensão dos fatos ou fenômenos educativos que compara, apresentando-se como um importante instrumento de conhecimento e de análise da realidade educativa.

A escolha pelos estudos comparados deve-se ao fato de que, conforme Brito (2015, p. 3):

[...] tendo em vista o fato da educação ser considerada como fator importante para os novos paradigmas desenvolvimentista que perpassam pelos processos de globalização econômica e cultural com novas concepções educativas associadas às novas regulações das políticas públicas.

Além disso, a autora afirma a importância de considerar as especificidades e o contexto que estamos observando, assim, fatores culturais e sociais devem ser analisados (BRITO, 2015). Ainda, Prado e Martins (2011) destacam a relevância das pesquisas com crianças através dos seus próprios saberes, reforçando a complexidade das infâncias e suas peculiaridades, ponto fundamental que as difere dos adultos.

### **3.1 Local e sujeitos da pesquisa**

Foram sujeitos dessa pesquisa crianças que frequentam as escolas públicas da rede municipal e das escolas privadas credenciadas do município de Porto Alegre, assim como profissionais (professoras, auxiliares ou monitoras) que atuam nessas escolas. A partir do mapeamento das escolas de educação infantil municipais e credenciadas do município de Porto Alegre feito previamente (conforme lista em anexo), constituiu-se o contato com as possíveis escolas listadas, com a finalidade de realizar uma pesquisa de aproximação (conforme anexo G).

A pretensão através desta pesquisa de aproximação foi a de perceber quais as estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras e equipe diretiva durante a

situação pandêmica e quais as relações estabelecidas com as crianças, bem como as possíveis aspirações para o retorno.

No segundo momento, a partir das escolas que realizaram a pesquisa de aproximação, foi feito o convite para participarem deste estudo, que teve como critério de seleção as duas primeiras escolas que deram o aceite. Utilizou-se também como critério a escolha por uma escola conveniada e outra da rede municipal que demonstrasse interesse em participar, pois as características das escolas e suas distinções serviram também como objeto de análise. Entende-se a necessidade de delimitar o número de escolas pelo envolvimento que esta pesquisa dispõe, não só com as crianças, mas também com profissionais que fazem parte da comunidade escolar. A partir da ampliação da pesquisa, foi feito o convite para que as escolas privadas de Porto Alegre ingressassem nela.

Figura 4 – Sujeitos da pesquisa



Fonte: A autora (2021)

### 3.2 Pesquisa de aproximação

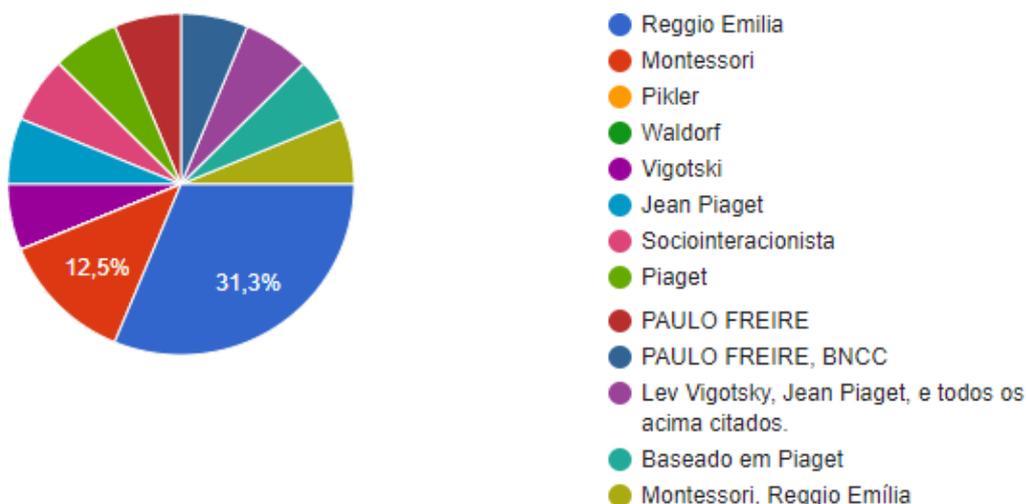
Através da SMED, foi possível ter acesso aos e-mails das escolas públicas e conveniadas do município de Porto Alegre. O contato foi feito com 132 escolas conveniadas e 42 escolas municipais, totalizando 174 escolas convidadas para esse

primeiro contato. Desse total, três e-mails receberam retorno e não conseguiu-se outra forma de comunicação. Obteve-se o retorno de 18 (dezoito) escolas que responderam à pesquisa, o que configura, aproximadamente, 0,97% dos convidados. Do total de participantes, 13 escolas são conveniadas e 5 públicas. A pesquisa de aproximação foi realizada no período de 21/09/2021 a 21/10/2021.

Das respondentes, a maioria (17) atua em cargos de gestão (coordenação, supervisão e direção escolar), sendo uma delas, coordenadora pedagógica e também professora e outra atua como nutricionista. Referente ao número de turmas por nível, 7 (sete) escolas possuem em média 1 turma por nível, 7 (sete) apresentam a média de 2 (duas) turmas por nível e 4 (quatro) escolas relataram ter 3 turmas por nível. O número de crianças nas escolas varia de 43 a 200.

Dentre as questões apresentadas, a pergunta feita foi: “Qual a principal perspectiva teórica em que se baseiam as práticas pedagógicas na sua escola?”, colocando como opções iniciais as seguintes correntes: Reggio Emilia, Montessori, Pikler, Waldorf, entretanto, permitiu-se que as respondentes inserissem outras linhas nas quais as baseiam sua prática. Sendo assim, responderam à pergunta 16 (dezesseis) das participantes, conforme gráfico abaixo:

Figura 5: Gráfico - Perspectiva teórica



Fonte: A autora (2021)

Entende-se que a importante articulação entre as diferentes Pedagogias das Infâncias enriquece o cotidiano da escola de Educação Infantil, como afirma

Formosinho (2007, p. 9):

Partilhar culturas praxiológicas que desenvolvem gramáticas do fazer pedagógico é uma aprendizagem experiencial em contexto que, quando realizada em uma perspectiva de reconhecimento da pluralidade das epistemologias da prática, representa o melhor uso da memória pedagógica para a reconstrução de cotidianos que promovam a competência participativa da criança.

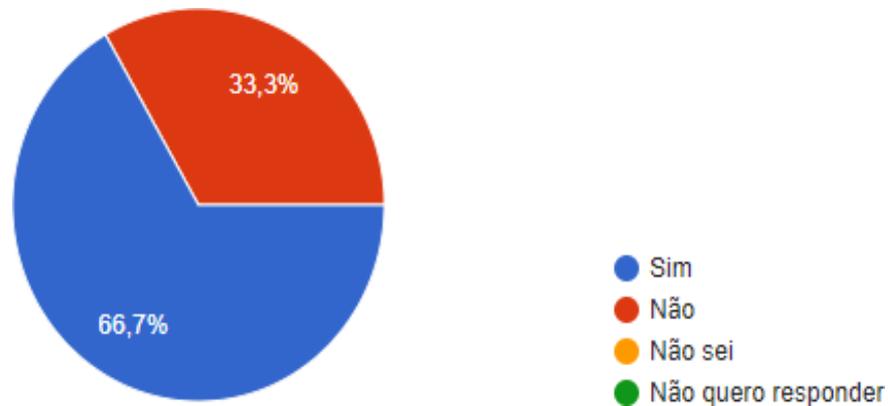
Referente à função da Educação Infantil, os sujeitos da pesquisa responderam à questão a partir de reflexões que passam pelo desenvolvimento infantil, socialização, vivências, diversidade cultural, lugar de descobertas, promoção de experiências significativas (respeitando o interesse das crianças), aprendizagens através do lúdico, compreendendo que todos os espaços (cozinha, banheiro, refeitório, etc) também são lugares de aprendizagem, através da relação indissociável entre cuidar e educar.

Compreender a escola como espaço de formação e desenvolvimento infantil é reforçar a importância das relações estabelecidas. Quando privadas da convivência desse lugar, Costa (2021, p. 12) afirma que:

A falta da escola como lugar/tempo/espaço de reflexões, afetos, vivências apontadas para a produção de subjetividades fez com que “caminhos de (res)significar e de interrogar” fossem abertos para que os complexos educacionais continuem/voltem a promover cenários de “experiência/sentido”, um dever necessário para a continuidade do crescimento complexo das crianças.

Ainda que a prerrogativa de que as dificuldades da educação brasileira não se limitam à suspensão das aulas presenciais, esse fato é significativo, pois desde tal medida, algumas importantes questões despontaram, tais como: ainda que tenha se criado em caráter emergencial a possibilidade do ensino remoto, merece atenção o fato de que a educação básica no Brasil não possui a modalidade regulamentada, nem projetos pedagógicos que amparem essa forma de ensino; o ensino remoto visibilizou ainda mais as desigualdades em nossa sociedade, ampliando assimetrias sociais; além disso, de forma implícita, questiona-se a importância que a sociedade dá para esta etapa da educação básica, a medida em que conforme o gráfico abaixo, percebe-se o grande número de cancelamentos de matrículas.

Figura 6 - Número de cancelamentos



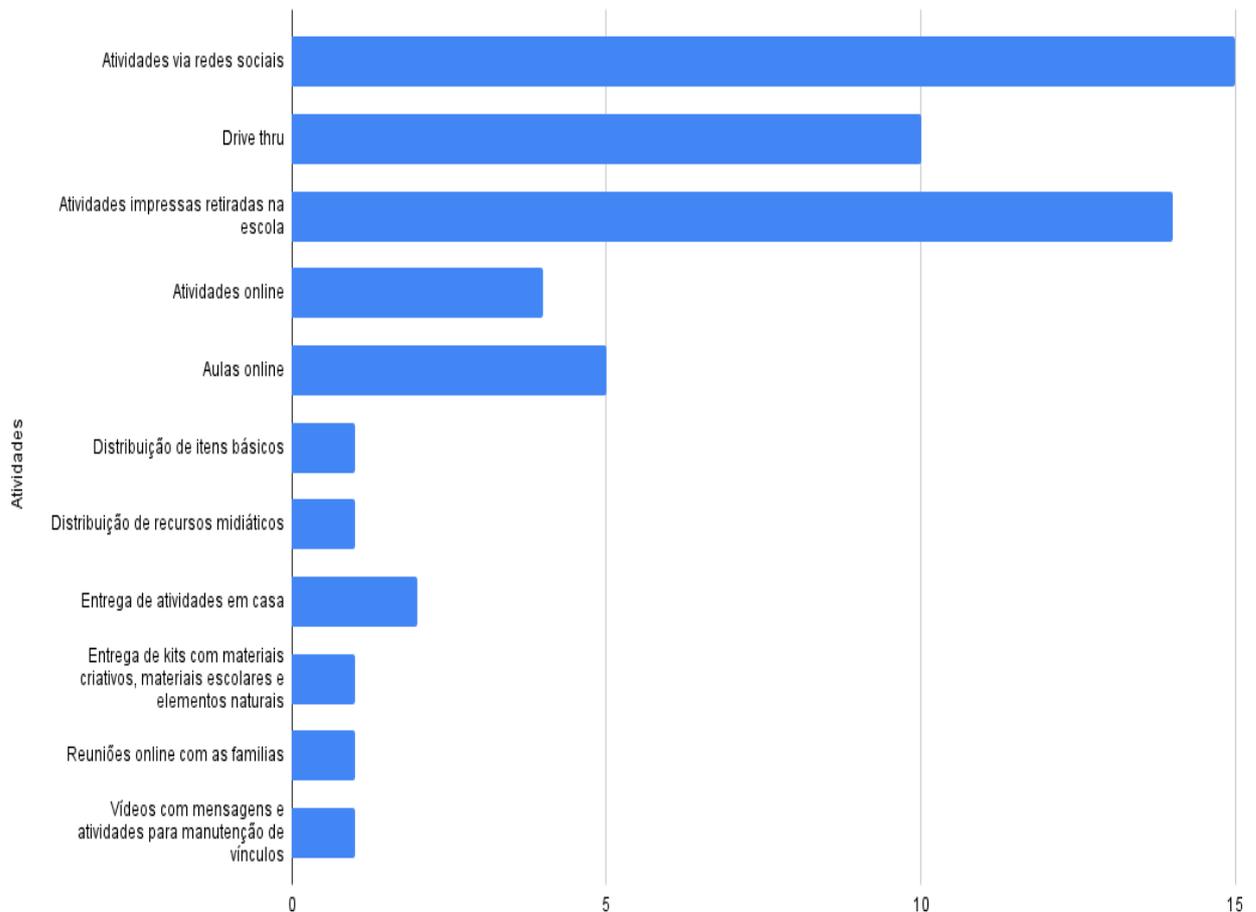
Fonte: A autora (2021)

Dados como esse possibilitam refletir sobre algumas questões: “seria uma fragilidade a percepção que as famílias têm sobre a escola da EI?”. A não obrigatoriedade permitiu às famílias esse ajustamento e nas escolas públicas e privadas o cancelamento da escola é uma das primeiras medidas para contenção econômica. Infere-se também que, como característica da etapa, as atividades demandavam tempo e disposição não apenas das crianças, mas passavam pela supervisão de algum adulto, seja para acompanhar as vídeo aulas, como para retirada de materiais nas escolas. Entretanto, nem todas as famílias possuíam estrutura física e tecnológica para dispor de materiais para o trabalho e para os estudos. Sendo assim, a primeira opção para que se algum aspecto do cotidiano tivesse que ceder nessa organização familiar, muitas vezes foi a educação das crianças pequenas. Essas questões refletiram nas rotas do cotidiano - que foi ressignificado - a pandemia do COVID-19 fundiu o público e o privado na casa, sobrepôs tarefas e acabou gerando desgastes que levaram ao esgotamento físico e mental de muitos dos envolvidos.

Mesmo que muitos cancelamentos tenham acontecido, sabe-se que as atividades pedagógicas não pararam durante o isolamento social, o que fez com que a escola de Educação Infantil tivesse que se reinventar para poder potencializar, mesmo que de forma remota, práticas significativas na vida das crianças. Sendo assim, foram utilizadas como estratégias para a realização das atividades os seguintes recursos:

Tabela 5 - Estratégias adotadas

## Estratégias



Fonte: A autora (2021)

Ainda que houvessem estratégias pensadas na tentativa de manter o vínculo, bem como amparar os aspectos pedagógicos ao longo do período de isolamento, segundo dados de uma pesquisa realizada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), muitas vezes elas não foram suficientes, pois as crianças relatavam sentir falta do convívio diário com seus pares.

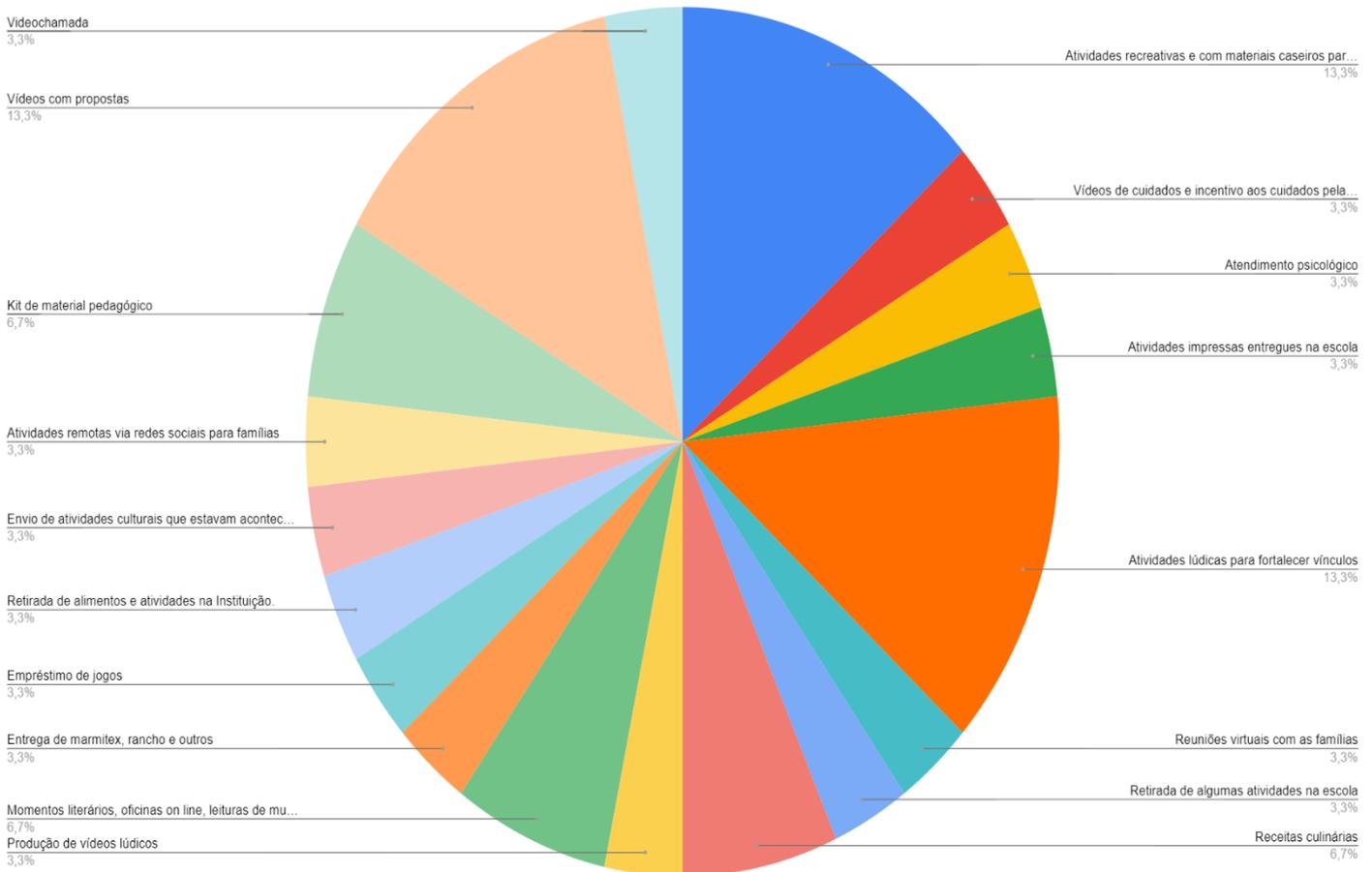
As crianças se queixam principalmente da ausência da convivência - ora com amigos e colegas, assim como seus familiares e vizinhos, questionando com frequência "quando isso vai passar" e, apesar de manifestarem o desejo de retorno as escolas, observam que elas estão mais ansiosas e impacientes, que relatam medo, estão agitadas, inquietas, cansadas, emocionadas, desanimadas, tristes, manhosas e angustiadas. (DIPP; GIORDANI, 2021, p.124)

Quanto às propostas de atividades que foram realizadas ao longo do período

de isolamento social, as escolas participantes responderam:

Figura 7 - Propostas pedagógicas

Propostas pedagógicas



Fonte: A autora (2021)

Dentre as propostas, é possível perceber que a atenção não estava exclusivamente dedicada aos aspectos cognitivos e pedagógicos, mas havia o entendimento de que o vínculo com a escola era um dos principais elementos considerados, seja em chamadas de vídeo, no acolhimento às famílias que precisavam de comida (para as quais era oferecido) rancho, vídeos e *lives*. Entretanto, destaca-se que, por mais que pareça “invisível”, a montagem de *kits* e o planejamento de atividades diversificadas são aspectos implícitos na profissão docente e requerem investimento de tempo, material e disposição para que as profissionais possam, de forma atrativa e afetuosa, manter o vínculo criança-escola.

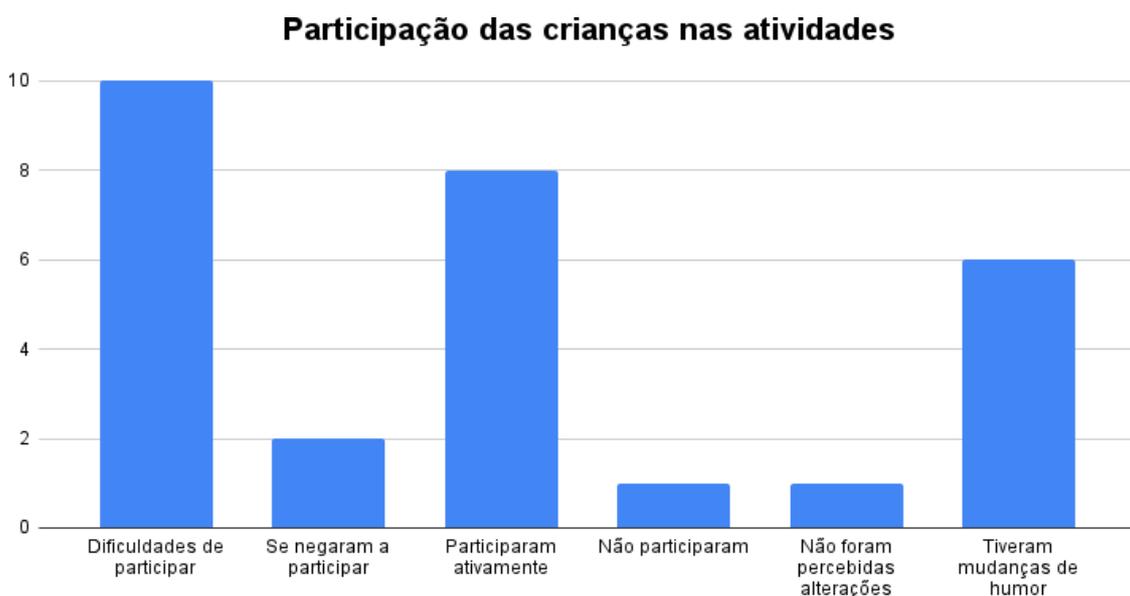
Destacando-se o incansável papel que as docentes tiveram neste período de incertezas, sem dúvida, aspectos associados à sua saúde física e mental merecem destaque, visto que em muitos momentos, na premissa de “estarem em casa”, acreditava-se que elas estavam disponíveis em tempo integral, entretanto, como mencionado anteriormente, as atividades laborais fundiram-se com as atividades domésticas e também com os momentos de lazer, ainda que de forma isolada. Ainda que o bem-estar docente não seja premissa deste estudo, é importante ressaltar a importância de profissionais qualificados, mas também dar atenção aos seus aspectos emocionais, que reverberam diretamente sobre sua prática.

Quanto às atividades, destaca-se também a atenção sobre as práticas lúdicas que envolveram o período de isolamento, pois é através do brincar que a criança se regula, cria conceitos, estabelece relações, elementos de fundamental importância para o seu desenvolvimento.

Através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. Ela cria e recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo (DORNELLES, 2001, p. 106).

Ao serem questionadas sobre a participação das crianças durante o isolamento social, obteve-se as seguintes respostas:

Tabela 6 – Participação das crianças nas atividades



Participação das crianças nas atividades  
Fonte: A autora (2021)

Nas respostas apresentadas, percebe-se que houve uma variedade nas formas de participação das crianças e a maioria das profissionais relatou que pelo menos algumas crianças apresentaram dificuldades. Acredita-se, como hipótese, que o uso excessivo de telas e a organização familiar sejam elementos importantes para as dificuldades de participação. Além disso, como relata a participante 18, houveram diferentes formas de atuação e envolvimento das crianças nas atividades. Destarte, percebe-se que além destas questões, a necessidade da participação de um adulto responsável também pode ter sido outro importante fator de impedimento na participação das atividades.

Quanto à comunicação interna (equipe), as principais estratégias utilizadas foram: reuniões online (72,2%); encontros presenciais com distanciamento (61,1%); grupo de WhatsApp (83,3%), não souberam responder (5,6%), não quiseram responder (0%), capacitações e acompanhamentos individuais durante o home office (5,6%). Quanto à comunicação externa (famílias), os principais meios utilizados foram: reuniões online, grupo de WhatsApp, encontros com distanciamento.

Segundo Santos (2020, p. 16) “[...] qualquer quarentena é sempre discriminatória” e, a fim de corroborar com essa ideia, cabe entender como as crianças e suas famílias foram afetadas diante da situação vivida. Ainda não há como mensurar os impactos causados de forma isolada, pois entende-se que são vários os efeitos, no âmbito social, cognitivo, cultural, afetivo, psicológico, em maior ou menor escala. Esta pesquisa de aproximação buscou mapear as principais estratégias utilizadas no período de isolamento, prospectando o retorno presencial, além disso, dialogar com questões referentes aos sentimentos, condições, percepções dos professores e gestores em relação a situação do isolamento social. A partir dos dados acima, foi feito o primeiro contato com as instituições para, então, iniciar a pesquisa apresentada neste estudo. Ressalta-se a importante relação entre os dados obtidos e as possíveis semelhanças com as vivências das professoras que fizeram parte desta pesquisa.

### **3.3 Estratégias metodológicas e análise da pesquisa**

Como procedimentos metodológicos, utilizou-se: entrevistas, análise documental e observação participante (ANDRÉ, 2012). Foram realizadas entrevistas com as professoras e com as auxiliares de turma ou monitoras que acompanham as turmas, pesquisa documental dos planejamentos semanais disponibilizados por essas professoras, juntamente com os documentos pedagógicos (projeto político

pedagógico, plano de estudos, etc.) das escolas. Além disso, entende-se a importância da pesquisa com crianças, dessa forma, aportes da sociologia da infância reforçam a necessidade de compreendê-las enquanto sujeitos ativos e que produzem conhecimento, pois, segundo Francischini e Fernandes: “destaca-se a defesa da participação ativa das crianças em pesquisas que lhe dizem respeito” (2016, p. 62), portanto, também foi possível coletar materiais produzidos por elas, como, por exemplo, seus próprios desenhos - lembrando que sua participação só ocorreu a partir da aprovação dos responsáveis -, e também, das mesmas esboçarem por sua vontade em fazer parte deste estudo.

Entende-se a importância da análise documental, pois, esse tipo de procedimento metodológico permite a articulação entre a dimensão do tempo e a compreensão do social (CELLARD, 2008). Dessa forma, foi possível analisar como as escolas unem a teoria das diferentes correntes teóricas com a sua prática do cotidiano, presente na rotina dessas turmas, buscando responder aos objetivos deste estudo. Durante a pesquisa de campo foi realizada observação participante nas escolas, acompanhando os diferentes momentos, tais como: chegada, hora da alimentação, higiene, descanso, atividade dirigida, momentos livres e demais momentos da rotina. Mesmo com algumas ondas da pandemia voltando nos momentos de coleta, não foi necessário o acompanhamento virtual. Como forma de registro, foi utilizado um diário de campo com as possíveis informações.

As entrevistas foram realizadas de forma individual após o período de observação, o que resultou na criação de um bloco individual – além da entrevista padrão - para cada professora, a partir de suas turmas e da sua prática docente. Todas foram gravadas de forma consentida e, posteriormente, foi feita a transcrição. Acredita-se na importância dessa estratégia metodológica, pois como afirma Gil (2008, p. 109):

[...] a entrevista como a técnica por excelência na investigação social, atribuindo-lhe valor semelhante ao tubo de ensaio na Química e ao microscópio na Microbiologia. Por sua flexibilidade é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos e pode-se afirmar que parte importante do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas foi obtida graças à sua aplicação.

Para a análise das informações coletadas foi utilizada a Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2011, p. 16), por compreender que ela é:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fato comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequência que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: inferência.

Essa estratégia é utilizada em muitas áreas do conhecimento, tais como educação, psicologia e sociologia. Os dados obtidos foram explorados em três etapas conforme orientação de Bardin, em que é feita a pré-análise do material, posteriormente, a sua exploração e, a partir disso, os resultados de inferências e interpretações de análise. Ao longo do processo de codificação dos dados obtidos, utilizou-se como estratégias palavras e ou frases que indicassem a possível categorização temática (BARDIN, 2011). Dessa forma, foram acoplados os registros documentais, caderno de observação e a as entrevistas individuais, que serviram como dados para análise e, a partir desses materiais, foram feitas as considerações deste estudo.

### **3.4 Procedimentos éticos da pesquisa**

Em atenção aos preceitos éticos de pesquisa com seres humanos baseados na Resolução nº 510/2016, foram esclarecidas todas as questões referentes ao estudo, bem como a preservação da imagem dos envolvidos e a pesquisa só se deu mediante às assinaturas da Carta de Aceite Institucional, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido (TALE).

Além disso, reitera-se o compromisso de que o projeto foi submetido à Comissão Científica de Pesquisa da PUCRS (SIPESQ) e, em seguida, aos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) envolvidos, por meio da Plataforma Brasil.

#### **4. O CENÁRIO DA PESQUISA**

Após a qualificação, como mencionado anteriormente, optou-se por ampliar o “leque” de possibilidades escolares, exatamente por entender a multiplicidade das escolas de (ou que possuem) Educação Infantil. Assim, este estudo foi desenvolvido em uma escola da rede privada que possui turmas entre o maternal II (3-4anos de idade) até o jardim B (5-6 anos de idade), uma da escola pública, com turmas de jardim A e B (4-6 anos de idades) e uma escola conveniada, que possui turmas de berçário (6 meses) até o jardim B (6 anos de idade). Dessa forma, o cenário deste estudo foi composto por três escolas que representam uma amostra das escolas de Educação Infantil da cidade de Porto Alegre/RS, na totalidade das possibilidades das diferentes redes de educação.

A ampliação dessa escolha se deu para, assim como apontado por Sarmento e Pinto (1997), poder entender as muitas infâncias dentro da própria infância, poder observar e analisar o que é comum a todas elas o que as diferencia, qual o papel dessa professora em sua formação e o quanto a percepção do adulto impacta na formação das crianças, além de buscar compreender como cada uma delas enfrentou o momento pandêmico e como a sociedade visualizou cada realidade presente nas escolas.

Movida por essas questões, que atravessaram o acompanhamento e observação participante, ao longo de quase um mês no cotidiano de cada escola foi possível que inferências, percepções e reflexões surgissem após a experiência. A partir desta pesquisa, assumiu-se o compromisso de viabilizar os dados deste estudo para que sirvam de material para se pensar sobre diferentes práticas cotidianas para educação infantil nesse período de retorno escolar e de prospecção para um período pós-pandêmico.

##### **4.1 As escolas e as turmas**

As três escolas nas quais foi feita a pesquisa variam muito, tanto em termos geográficos quanto estruturais e pedagógicos. A primeira turma participante é da rede privada de um grande colégio da região central de Porto Alegre, na qual as turmas se organizam em um turno, podendo optar pelo turno integral de forma adicional na mensalidade escolar. As turmas da EI possuem espaços internos e externos como pracinha e ambientes educativos reservados exclusivamente para essa etapa. A

segunda escola é pública, caracterizada como jardim de praça e essas escolas possuem como característica, segundo informações da SMED (site), o fato de estarem localizadas dentro de uma praça da capital gaúcha, além disso, caracterizam-se majoritariamente também por operarem em meio turno. A escola possui um espaço externo grande proporcional à escola, horta e um ambiente comum, que foi reorganizado pela instituição e se tornou mais um espaço educativo. A terceira escola é conveniada, opera em turno integral (manhã e tarde), porém, as observações ocorreram apenas no turno da tarde. A escola é localizada em um bairro residencial, tem como estrutura uma casa antiga e um pequeno pátio na parte da frente com um brinquedo (para as crianças menores) e um pátio um pouco maior coberto e com brinquedos de plásticos na parte de trás. A maioria das crianças passa o dia todo na escola e nela são oferecidas todas as refeições diárias para as crianças.

A primeira turma observada é composta por onze crianças (4 meninas e 7 meninos), uma professora titular formada e pós-graduada e uma monitora. Além disso, durante as manhãs as crianças possuem aulas especializadas de inglês (uma vez por semana), música (uma vez por semana), educação física (duas vezes por semana), além disso, há disponível na escola uma professora de ciências, que organiza atividades relacionadas aos projetos das turmas, e uma professora de informática que, da mesma forma, opera de acordo com os projetos da turma, definida pela professora regente como: “pequena, mas intensa” [entrevista].

A segunda turma observada é composta por vinte e duas crianças (11 meninas e 11 meninos), uma professora titular formada e pós-graduada, um professor itinerante, que é formado e está realizando sua segunda formação, uma monitora (que atua como volante nas duas turmas do turno da tarde). Ademais, as crianças possuem aula especializada de educação física (uma vez por semana) e artes (uma vez por semana).

A terceira turma observada é composta por vinte e uma crianças (7 meninas e 14 meninos) e uma professora titular. As crianças não possuem aulas especializadas e passam o dia todo com a mesma professora, com exceção dos horários de intervalo da mesma, no qual uma auxiliar assume a turma temporariamente.

## 5. ANÁLISE

A construção de uma tese não ocorre em uma ou duas semanas, é um longo percurso de tecer e “destecer”, o que vai criando possibilidades para reafirmar conceitos e repensá-los, numa perspectiva integradora com vistas à ampliação/complementação dos mesmos, o que resulta em avanços para a pesquisadora. Revisitando a trajetória da construção desta tese, parte da experiência vivenciada individual e coletivamente *da* e *na* pandemia, ao iniciar este capítulo vive-se, ainda que de forma instável, em uma “quase” normalidade e coloca-se entre aspas, pois os protocolos sanitários diminuíram, as vacinas estão sendo distribuídas periodicamente e os casos tiveram uma redução drástica no número de mortes.

Entretanto, ainda existem variantes desta doença, com o efeito vacinal diminuindo o seu risco letal. Cabe ressaltar que o acesso às vacinas no início do ano de 2021 teve como foco principal os idosos, devido ao fato de serem caracterizados como grupo de risco. Atualmente, encontramos um problema, pois a faixa etária de adultos e de adolescentes está com o quadro vacinal em dia, entretanto, a questão da cobertura vacinal impacta diretamente nas crianças, entendendo que os números são menos representativos e, no momento da escrita deste estudo, o maior grupo de risco é, justamente, elas. Ainda mais, o fato da não obrigatoriedade do uso de máscara, a mudança de temperatura abrupta e os casos de infecções respiratórias, reforçam a contaminação e contágio em ambientes como a escola.

Envolvida nessa temática, e pensando o quanto a Educação e o ambiente escolar foram e seguem sendo atravessados pela pandemia ainda presente em nosso cotidiano, é necessário pensar sobre o presente (e o futuro) da Educação. Primeiro, que uma pandemia gera uma situação de emergência e que as transformações do cotidiano escolar se equivalem a “planos de guerra”, que se mantêm distantes da criação de um “novo normal” e que o que acontece durante uma pandemia são, na verdade, experiências traumatizantes que não possuem simetria com a normalidade. Segundo, que as implicações dessa crise são responsáveis por uma perturbação psicossocial que pode ultrapassar a capacidade de enfrentamento da população, e tais repercussões possuem diferentes níveis de intensidade e complexidade, de acordo com o grau de vulnerabilidade em que a população se encontra.

Compreende-se que os impactos causados por essa pandemia não poderão ser definidos de imediato, pois a intensidade e complexidade deles irá variar de acordo com cada contexto. Ainda que seja inevitável dizer que, em maior ou menor grau, todos fomos impactados, pois todos conheceram alguém ou foram infectados pelo vírus e isso gerou consequências psicossociais sérias. Diante disso, ao entrar em campo e poder vivenciar de forma temporária os impactos causados de forma quase imediata após esse retorno 100% presencial no ano de 2022 nas escolas, já foi possível perceber as mudanças e algumas consequências desse período, além de fazer reflexões e prospecções sobre os desafios da Educação Infantil a partir da pandemia de Covid-19.

### **5.1 Percepções de uma prof<sup>a</sup> recém-chegada**

O primeiro dia em cada escola aconteceu de forma diferente e, apesar de algumas características das crianças pela faixa etária serem similares, a forma como fui recepcionada diz muito sobre as percepções dos diferentes espaços.

Na T1<sup>9</sup>, após o momento das crianças serem recepcionadas pela monitora, entrei na sala junto com a professora, alguns olhares curiosos foram indo em minha direção, porém as crianças continuaram brincando com seus pares. Fui apresentada no momento da roda, no qual a professora faz a acolhida, a oração, a escolha dos ajudantes e a organização do dia e contei um pouco para a turma sobre o que eu estava fazendo ali, também perguntei se poderia acompanhá-los por um período de tempo. A turma consentiu e ao longo das semanas, apesar de me pedirem auxílio como, por exemplo, para ajudar a guardar uma lancheira ou abrir a garrafa, em nenhum momento me senti como referência para a turma.

Na T2, a diretora da escola me apresentou para o professor itinerante responsável pela turma no dia, e aqui, é importante relatar que, por uma proposta da rede municipal de Porto Alegre, as professoras regentes têm direito a um dia por semana de planejamento à distância e um dia de planejamento e atividades na escola, além disso, coincidentemente ao meu período nessa escola, a professora titular adoeceu em torno de três semanas, o que proporcionou poucos momentos de troca

---

<sup>9</sup> As turmas serão denominadas de acordo com a ordem em que ocorreram as observações, sendo T1 – escola privada; T2 – escola pública e T3 – escola conveniada.

entre pesquisadora e professora titular. Conseqüentemente, devido ao fluxo intenso de professores, percebe-se que tanto o professor itinerante quanto a monitora são referências para essa turma. Fui apresentada no mesmo momento da T1, as crianças antes mesmo de saberem quem eu era, no momento de acolhida e brincar livre, já vieram em minha direção perguntar meu nome, me mostrar brinquedos que haviam trazido de casa, etc.

Percebe-se uma diferença bem grande em relação a outra turma, na qual pude perceber que o afeto através da procura por auxílio durante um desentendimento com os colegas, os abraços e beijos ao fim dos encontros, as flores colhidas na chegada da tarde bem como bilhetes feitos ao longo do período de observação demonstram uma relação diferente.

Na T3, diferentemente das outras turmas, não houve uma apresentação “formal”. A diretora da escola me encaminhou até a turma na qual seria feita a pesquisa, lembrou a professora titular minha presença e as crianças que estavam brincando permaneceram em sua organização. Algumas delas apresentavam curiosidade e vinham em minha direção questionar quem eu era e o que estava fazendo em sua sala. Ao longo da primeira semana, aproveitei um momento em que as crianças estavam em roda e solicitei que me apresentasse formalmente e explicasse para elas o motivo pelo qual estava ali. Assim como na T2, o vínculo com essas crianças se estabeleceu de forma rápida e acredita-se que há dois fatores que podem interferir nessa relação, o primeiro, entendendo que são crianças mais carentes e o segundo, percebendo que mesmo que haja apenas uma professora titular, devido aos momentos de intervalos em que há rotatividade de auxiliares, as crianças acabam buscando como referência outros adultos da instituição.

## **5.2 O que se observa nem sempre é o que significa**

No papel de pesquisadora, me deparo com recortes de realidade que podem ser interpretados a partir de nossa vivência, experiência e contexto. Mergulhar de forma intensa em contextos tão distintos permite grandes divergências culturais, sociais, econômicas, ao mesmo tempo em que se está unanimemente falando de crianças de cinco e seis anos de uma mesma etapa da educação, o que permite que muitas conexões sejam feitas.

A entrada de mais um adulto em sala era entendida como “mais uma prof.” que, ao mesmo tempo que não interferia de forma direta, tinha participação intensa na rotina, e isso acabou gerando muitas dúvidas e alguns receios. O movimento de agitação nos primeiros dias e os questionamentos sobre o que eu estava fazendo ali marcaram efetivamente minha chegada nos três espaços. Porém, mais do que isso, a intenção era perceber e analisar as possibilidades e os desafios da Educação Infantil e das Pedagogias das Infâncias a partir da pandemia a fim de (re)pensar o cotidiano, os vínculos, as práxis pedagógicas e a experiência das crianças pequenas na escola infantil. De antemão, é importante destacar que o período de coleta de dados, realizado no primeiro semestre de 2022, foi marcado pelo retorno 100% presencial nas escolas e o uso de máscara, apesar de facultativo, foi exigido em todas as escolas nas quais foram feitas as observações. Recortes cotidianos reforçam que o medo e o contágio, ainda que de forma mais branda, permaneciam acontecendo nesse espaço de grande circulação.

A reflexão feita por uma das professoras (2), durante um dos dias de observação, era sobre a fragilidade daquelas crianças que, ao pararmos para pensar, são crianças que praticamente viveram na pandemia, muitas delas, por não terem irmãos, não tinham um “comparativo” familiar sobre questões previstas para a idade, e aqui coloco entre aspas não na intenção de compará-las, mas na de medir o que é previsto para cada etapa. Muitas famílias mantinham hábitos de bebês com as crianças, que ao participar e conviver em grupo, algumas vezes usavam o choro como recurso, não conseguiam lidar com situações de frustração e nem dialogar com os colegas.

Só uma coisa que eu percebi muito nessa turma da tarde é a falta de comparação das famílias tinham de outras crianças. Então, até as crianças chegarem na nossa escola, que é o caso do A, por exemplo, o A passou o ano todo passado em um vínculo remoto. Ele nunca tinha frequentado a escola. Então aí chegou esse ano para o Jardim B com crianças organizadas, mais organizadas, crianças que já sabiam dialogar, crianças, enfim. E quando eu disse para a família dele que ele estava tendo alguma dificuldade de socialização que iam para além da adaptação dele na escola, a família ficou chocada porquê? Porque eles nunca tinham tido outras referências de criança. O A nunca tinha socializado com outras crianças. Eles não conheciam outras crianças. Então, pra eles, esse choro constante do A, essa dificuldade dele se frustrar e tudo mais, era natural. Fazia parte do A, porque eles não tinham esse referencial de outras crianças. Então a gente tem esse papel também de apontar algumas coisas para as famílias e para as crianças que eles. E se não fosse a obrigatoriedade de entrar na escola com quatro anos eles não iam saber até chegar no ensino fundamental? Acontece que isso está acontecendo com A, está acontecendo com o L. Isso está

acontecendo com várias crianças da manhã também. Então essa coisa cognitiva mesmo, de opa peraí, tem alguma coisa diferente acontecendo que eles não iam ter sinalizado a respeito disso (informação verbal).

A partir da fala da professora, alguns elementos apresentados já reforçam a legitimação e a importância de se pensar a Educação Infantil como espaço *da* criança. Um lugar no qual ela irá se desenvolver cognitivamente e socialmente, onde parâmetros serão estabelecidos a partir das fases do desenvolvimento e, além disso, o marco legal da criança na escola reforça premissas básicas de sua formação e seu desenvolvimento. É preciso pensar que a criança, a partir do ano seguinte, frequentará a escola por no mínimo 4 horas diárias, ficará provavelmente a maior parte do tempo sentada e precisará aprender a ler e escrever formalmente. Espera-se, minimamente, que ela tenha noção para pegar um lápis, podendo o movimento de pinça ser trabalhado na educação infantil, além da coordenação motora, da organização do seu espaço e de conhecimentos básicos que são previstos para desenvolvimento ainda na primeira infância. Corsino (2012), reforça esse espaço das infâncias, em que ocorrem diversas práticas pedagógicas priorizando seu desenvolvimento integral, através das múltiplas linguagens.

Quando uma professora nova entra na escola, é possível observar a rotina, identidade e organização presentes no cotidiano daquele lugar. Entretanto, como de forma a provocar o leitor desta reflexão, é importante filtrar a presença de alguém de fora daquele espaço fazendo parte do convívio, pois nos momentos de confronto, a necessidade de se expor e ser notado por aquela presença nova são elementos que não caracterizam o espaço.

Além disso, dentro do cotidiano, ainda que haja o planejamento, algumas situações fogem dessa organização. Exemplo disso foi durante a minha observação, em que uma das professoras se contaminou pela Covid e, na semana subsequente, estava com um forte resfriado, o que impediu que ela estivesse presente na escola e promovesse uma reorganização do que foi proposto. Em outra escola, houve uma previsão de tempestade forte, portanto, as aulas tiveram que ser suspensas de um dia para o outro, ou seja, questões externas impactaram diretamente a organização escolar. Por isso, há a importância de ressaltar que, por vezes, o que presenciamos é um recorte do todo.

A minha entrada em uma das escolas me impactou de forma distinta. Não houve um momento de apresentação por parte da professora e além disso meu

horário era restrito, não podendo ficar o turno inteiro na instituição. Aceitei a proposta, porém me questionei sobre isso, pois mesmo trabalhando em uma instituição educacional e sabendo os processos que ocorrem de organização e deslocamento, a escola não permite a circulação de pessoas externas, mas não há como negar acesso aos responsáveis ou demais membros da comunidade escolar.

Em muitas orientações essa temática era assunto de reflexão. Ao finalizar meu período de coleta de dados, algumas semanas depois, li uma reportagem que denunciava uma escola de educação infantil, na qual as professoras agrediam as crianças. Constatei que, infelizmente, se tratava da escola na qual eu havia feito a observação e, de forma implícita, entendi porque autorizaram a minha frequência em horário reduzido, sendo que algumas das situações relatadas pelas crianças ocorriam no horário do descanso, no qual eu não podia estar presente, com a justificativa de que atrapalharia o momento.

Situações como essa, além de gravíssimas, denunciam a falta de amparo, suporte e segurança desse espaço, que deveria ser de proteção às crianças. Além disso, as desigualdades e falta de fiscalização pelos órgãos responsáveis ficam escancaradas diante destes fatos. Na turma em que fiz a observação não houve nenhum caso, mas entendo que, a nível institucional, em momentos distintos ou até mesmo para um próximo ano com a rotação de professoras, esse não é um ambiente seguro. A fragilidade e a necessidade das relações estabelecidas no cotidiano reforçam a importante articulação das diferentes áreas e a supervisão por parte dos órgãos responsáveis também serve como parte de proteção dessas crianças. Por isso, reforça-se a importância da escola de educação infantil ser um espaço seguro e de proteção da criança, permitindo que a comunidade escolar tenha acesso aos diferentes espaços e que ele seja possibilitado em momentos para além da chegada e da saída.

### **5.3 As segundas-feiras**

Enquanto pedagoga, acredito que as segundas-feiras sempre são emblemáticas no cotidiano escolar, não apenas por marcar o início da semana, mas pelo final de semana acabar mudando a rotina das crianças e também, normalmente é nesses dias que as crianças sentem mais falta dos familiares, por vezes chegando chorosos ou sonolentos na porta da sala. Por isso, a ideia de o primeiro momento ser de acolhimento, em sua maioria com brincadeiras mais livres, para que as crianças

possam se aproximar dos seus pares com quem possuem maior afinidade e aos poucos, ir se inteirando ao grupo. Retratos desse momento puderam ser vivenciados em minha observação na T1, na qual as crianças brincavam livremente em pequenos grupos enquanto os colegas estavam chegando, G. permanecia deitado em um colchão disponibilizado para ele.

A chegada desse aluno na escola era reflexo do movimento mencionado anteriormente, no qual, por vezes, as famílias acabavam tratando os pequenos como bebês. G. estava vivenciando o seu primeiro ano escolar e, diferente das demais crianças da turma que já haviam tido experiência em escolinhas de educação infantil ou na própria escola “grande” (que contempla a etapa da EI até o Ensino Médio), ele sempre vinha para escola no colo do pai, apresentando necessidade de ficar em um canto ou no colchonete até se adaptar e começar a brincar com os colegas. A partir do relato da auxiliar, foi ela quem percebeu essa necessidade específica do menino e fez uma adaptação para ter sempre esse material disponível para ele. Isso não significa que o menino precisaria utilizar esse recurso para sempre, mas que ele servia como forma de acolhimento sempre que necessário.

Na T2, a segunda-feira começou com a desacomodação de R. A sala é dividida em espaços, tendo a parte da casinha, do supermercado, dos pets, dos jogos, dos brinquedos e etc. Ao perceber que o espaço pet havia sido modificado, ele se sentiu incomodado, pois na sexta-feira antes de encerrar a aula, ele e seus colegas haviam organizado o espaço de outra forma. Apesar do professor explicar que as modificações deveriam ter sido feitas pela outra turma de JB, com a qual eles dividem a sala, o menino seguiu inconformado. Revela-se nessa situação a importância da escola enquanto espaço de identidade e pertencimento. O fato da criança ter organizado aquele espaço que, mesmo coletivo, é seu e no dia seguinte ao seu retorno na escola, perceber que ele foi violado/modificado é de grande valia, pois a criança está construindo seus valores, suas prioridades e entendendo quando se sente invadida, tendo o seu espaço sido alterado sem seu consentimento, o que gera incômodo e, por vezes, desorganização. Segundo Horn (2017, p. 17),

[...] entende-se que o espaço não é simplesmente um cenário na educação infantil. Na verdade, ele revela concepções da infância, da criança, da educação, do ensino e da aprendizagem que se traduzem no modo como se organizam móveis, brinquedos e os materiais com os quais os pequenos interagem. Sua construção, portanto, nunca é neutra, pois envolve um mundo de relações que explicitam e se entrelaçam.

Outros momentos importantes, que caracterizam esse processo de identidade e pertencimento foram vistos em todas as escolas, por exemplo, ao iniciar a chamada, as crianças reconhecem as letras iniciais dos seus nomes e de seus colegas e nas três escolas, aquele momento inicial de conversa servia para explicar o que era previsto como atividades diárias., mostrando o quanto a previsibilidade e a organização são elementos importantes e de segurança para as crianças.

Ao fazerem uma atividade de sequência, as crianças deveriam apresentar seus desenhos explicando como fizeram, porém, ao longo da conversa, acontece o seguinte diálogo:

B: “Está errado o desenho, porque a gente nasce vira criança, adolescente e depois morre”.

M: “Vai pro céu e volta animal”.

B: “Não, vira fantasma.”

As concepções sobre o desenvolvimento, assim como as sobre a morte, fazem parte do imaginário infantil, onde eles mostram diferentes percepções sobre o ciclo de vida. Para reforçar essa percepção, durante a leitura do livro “O Grúfalo”, a professora foi fazendo intervenções e comentando com as crianças, quando A. disse: “eu conheço um de verdade, mas era bebê e não era perigoso, era pequeno, no sítio do meu avô”. Durante a explicação do seu desenho para as colegas I. (menina), afirma: “Casou, as irmãs ficaram com inveja e engravidou”, mostrando que crianças de cinco anos já apresentam concepções sobre inveja, por exemplo.

A. (menina), me mostra seu bichinho de pelúcia, digo que achei lindo e pergunto o nome, ela responde “Lola”, questiono se é ele (o bichinho) e ela afirma que é uma menina, sinalizando os cílios, como se isso o definisse a como “menina”. As definições estereotipadas das figuras de feminino e masculino refletem as construções sociais da nossa sociedade, conjecturando questões estruturais que reforçam as discriminações. Guizzo, Beck e Felipe (2013, p. 22), apontam para importantes questões já descritas por Simone de Beauvoir (1949), afirmando que não nascemos homens e mulheres, mas sim nos tornamos, compreendendo que “[...] vamo-nos constituindo de acordo com o que nos é ensinado no meio em que vivemos, em função das muitas expectativas que vão sendo criadas para que nos tornemos o que somos (ou o que desejamos ser)”.

Ainda, indo ao encontro das reflexões propostas anteriormente, infere-se que

no espaço da educação pública, em que o acesso é feito através de concurso, permite-se que professores do sexo masculino transitem como educadores regentes (no caso itinerante), o que, por vezes, perpassa pelo imaginário social de que a educação infantil é um espaço muito ligado à maternidade, e portanto, destinado as mulheres. De acordo com Silva (2014, p. 49):

A escola da educação infantil, seus professores e todos os envolvidos na unidade escolar, na rede de ensino, é espaço para se refletir na desconstrução de que esse espaço é feminino e que a presença de um homem é ameaçadora, incompatível com a realidade: um fracassado trabalhador da indústria ou do comércio que tenta a sorte num trabalho mais “leve” de olhar crianças.

Exatamente por entender que meninos e meninas fazem parte desse espaço e que as taxas de abandono parental são grandes no Brasil<sup>10</sup>, reforça-se também a importância de figuras masculinas nesse ambiente, mesmo entendendo que, por vezes, na escola particular, por forte influência das famílias, essa decisão é muitas vezes barrada.

Outro fator marcante relacionado à temática de gênero, é o quanto os brinquedos ainda são classificados para meninos e meninas. A. (menino) chegou com uma boneca e, imediatamente, um colega começou a rir e iniciou um burburinho com outras crianças, afirmando que o colega havia trazido uma boneca. O menino que trouxe o brinquedo afirmou que era de suas irmãs e permaneceu com ela no colo. Quando outras duas colegas se aproximaram e questionaram de quem era a boneca, ele afirmou que era dele e ofereceu para as meninas brincarem junto com ele. Para Cunha (2000, p. 58):

[...] os acontecimentos cotidianos constituem indícios de movimentos importantes que ocorrem na escola e nos possibilitam compreendê-la em termos mais reais. Estamos falando de movimentos particulares, aparentemente sem consequências, que são produzidos nas dobras da instituição e que a todo momento colocam em xeque padrões conservadores vigentes, não somente para negá-los, mas também para construir a partir deles. No dia-a-dia da escola, apesar de sua aparente banalidade, estes acontecimentos produzem consequências.

---

<sup>10</sup> Segundo dados do jornal Correio do Povo, o número de crianças sem registro paterno aumentou ainda mais durante a pandemia. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/geral/mais-de-320-mil-crian%C3%A7as-no-brasil-foram-registradas-sem-o-nome-paterno-durante-a-pandemia-1.797854>

Na chegada de todas escolas, as professoras realizavam a contagem das crianças que estavam presentes e elas observavam, de formas diferentes, a letra inicial dos seus nomes e acompanhavam o que iria ocorrer na rotina. Ainda que esses rituais sejam característicos do cotidiano infantil, a organização e a previsibilidade deles são elementos importantes, que ajudam a criança a situar e estabelecer sua rotina, passando segurança dentro dessa organização para momentos importantes, como a chegada de seus pais.

Porém, um ponto chamou a atenção dentro das diferentes construções dessa rotina. Na sala da T2, na qual as atividades foram desenhadas pelas crianças, enquanto o professor A colocava no varal a ordem em que as atividades iriam ocorrer, M. (menina), eufórica, dizia repetidamente que aquele desenho havia sido feito por ela, mostrando como a importância da criança possuir uma identidade dentro do grupo e dentro do espaço que ocupa é fundamental.

O pertencimento ao espaço foi novamente reforçado no momento que a coordenação e a direção solicitaram que essa turma tivesse uma reunião com os funcionários e equipe diretiva, juntamente com a turma de JA, na qual a pauta era referente à proposta deles construir a escola como “o lugar dos sonhos”. De forma organizada, foram pontuadas as ideias das crianças, como por exemplo, criar um brinquedo que fosse até o céu, uma montanha russa, *slime* comestível, cata-vento gigante. Assim, no coletivo, elas pensaram sobre o que poderia ser feito, criando como estratégia montar um céu “de faz de conta” no brinquedo mais alto da pracinha para ser a montanha russa. Democraticamente fazia-se uma votação para que as ideias fossem ou não aprovadas. O senso de coletivo, a criação de estratégias, a legitimação da imaginação e criatividade são pontos importantes para a formação e desenvolvimento infantil. Além disso, ao dar voz para que as crianças possam se expressar e defender suas ideias, é oportunizado um espaço de respeito ao mundo infantil, onde elas são protagonistas de suas aprendizagens, tornando aquele um espaço de significado, assim como o que diz Friedmann (2020), ao apontar sobre o desafio de observar e escutar atentamente as crianças.

Outro ponto importante a ser ressaltado é que, ao escolher os ajudantes do dia, a professora sempre perguntava se a criança queria ser ou não, sendo esse um exemplo sobre o que é a questão de consentir e que reforça o respeito em relação à criança. Para além dos aspectos cognitivos, a escola deve oportunizar que sejam desenvolvidos aspectos socioemocionais que reforcem a postura, o respeito e valores

que farão parte do desenvolvimento pessoal desses sujeitos. A escola enquanto lugar da criança ocupa um papel fundamental para sua formação e, com isso, afirma-se que “a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: as linguagens, as interações e o lúdico” (ROCHA, 2007, p. 39).

Ainda relacionado a essa temática, a escola tem forte influência na formação social das crianças, e elas aprendem muito através do exemplo. Durante a brincadeira livre na T2 – um dos meninos (E.), brincava de casinha com algumas crianças, ao ficar observando a brincadeira, percebi que quando seu “filhinho” (L.) o desobedecia durante o faz de conta, imediatamente E o repreendia com palmadas na bunda, como forma de corrigir sua atitude e essa reação provavelmente reflete a postura dos seus responsáveis para chamar sua atenção quando ele não obedece ou tem atitudes inadequadas.

No fim da manhã, enquanto aguardavam a chegada dos pais, as meninas brincavam de professora no quadro verde, reproduziam palavras como “galerinha” – forma como a professora se refere a eles - e imitavam outras características que a professora e auxiliar costumam utilizar e, além disso, é interessante apontar que as crianças foram realizando perguntas da área da matemática enquanto estavam brincando livremente. As crianças reproduzem cenas do cotidiano durante o faz de conta desde muito cedo, se apropriam de posturas e características do mundo no qual estão inseridas. Por isso, esses momentos são extremamente importantes para poder pensar sobre a nossa prática.

Em um dos dias de organização da escola, que acontece uma vez por mês, o espaço da sala fica interditado para as responsáveis pela limpeza realizarem o trabalho mais elaborado. Nesse dia, normalmente as crianças se reorganizam em outros espaços. No dia posterior ao da limpeza, o professor apresentou, durante a roda com as crianças, as propostas que seriam feitas ao longo do dia. Prontamente A. (menino) afirmou que no dia anterior, ao chegar na escola, não houve roda (pelo motivo citado anteriormente), por isso, não sabia o que deveria fazer e prontamente, foi retomado pelo professor que se tratava de um dia atípico. Ainda que, por vezes, a organização institucional possa interferir diretamente na prática pedagógica, através da percepção da criança, o fato da organização do seu dia não ter sido antecipada gera insegurança, pois assim, ela não consegue prever o que irá realizar, mostrando

como os tempos são importantes marcos de segurança para as crianças.

#### 5.4 Do cotidiano, “o que se tira?”

Ao longo da minha caminhada profissional, vi por diversas vezes professoras antes do início do ano letivo estarem com projetos prontos, tudo organizado, pensado e programado, o que causa inquietação e faz reafirmar a importância da educação infantil como um espaço *das* crianças. Entende-se que a partir do olhar adulto seja difícil compreender porque as crianças querem estudar sobre as rochas, mas é fácil de entender quando um dos alunos da T1 volta de um final de semana na casa dos avós e traz para a escola uma pedra que vem carregada de significado, afeto, que ultrapassa o tempo da brincadeira livre do início do turno e é retomada pela professora na roda ao fazerem a organização do dia.

Ao permitir que a criança se expresse, relate sobre seu cotidiano e sobre momentos vivenciados para além da escola, é possível resgatar aquela temática e a partir dela, criar um novo projeto. Por fim, as crianças trabalharam e desenvolveram um projeto lindo, construíram ferramentas da época das cavernas, cristal em casca de ovo, confeccionaram um *ebook* explicando todo o processo de construção do projeto, realizaram uma saída pedagógica, montaram uma linha do tempo dos tipos de pedra e construíram narrativas. Dar sentido às vivências cotidianas é um compromisso dessas instituições, como afirmam Sechini e Saab (2015, p. 91):

A escola, em sua vocação pedagógica de ministrar conteúdos produzidos pela cultura, deve ser a instituição mais interessada em saber a respeito do contexto cultural do qual advém seus alunos e, a partir de tal conhecimento prévio, ministrar conteúdos e práticas que sejam significativos para esses indivíduos.

Exemplos como esse reforçam as diferentes áreas do conhecimento que foram trabalhadas de um olhar interdisciplinar. O assunto que desencadeia um projeto pedagógico através está recheado de significado e cabe aos educadores atentos conseguir extrair o maior potencial possível de cada possibilidade.

O olhar atento que perpassa o fazer pedagógico vai ao encontro do vínculo afetivo, estabelecido nas relações cotidianas. L. (menino – 5 anos), é um menino que se desorganiza com facilidade, utilizando a agressividade e o choro como recursos. Ao perceber em um fim de tarde que a tolerância da criança estava diminuindo e que, com isso, ele acabava empurrando colegas, fazendo brincadeiras inadequadas

durante a contação de história, a monitora trocou de lugar e ofereceu colo ao menino, que automaticamente buscou naquele abraço o conforto que precisava para se reorganizar, ou seja, a perspectiva do afeto foi o recurso utilizado para minimizar a desorganização dessa criança.

Ao entrevistá-la e questionar sobre esse tipo de conduta, ela afirma: “Ele sabe que ele está sendo acolhido, que ele não está sendo punido. É diferente, né? Então, e eu trago muito isso do berçário, porque todas as intervenções que a gente precisa fazer em berçário”. Sua experiência como professora de bebês permite que ela tenha um olhar atento para as crianças. Para Freire (2003, p. 141):

Ensinar exige querer bem aos educandos (...) preciso estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obriga a querer bem a todos os alunos de maneira igual. (...) o que não posso obviamente permitir é que a minha afetividade interfira no cumprimento ético do meu dever de professor, do exercício de minha autoridade.

O cansaço, o sono, a sede, a fome, a mudança de rotina são alguns dos fatores que podem potencializar a desorganização das crianças, por isso, reforça-se a importância do olhar atento, da escuta sensível e da acolhida como recursos, bem como a adaptação do planejamento ao entender que o esgotamento faz parte do movimento das segundas-feiras.

Após uma tarde repleta de momentos lúdicos e brincadeira livre, foi proposto para uma das turmas que realizassem uma atividade dirigida. Ao longo da atividade a professora é interrompida por uma das crianças, que pergunta: “nós não vamos brincar”? O tempo de praça e as propostas realizadas em sala refletem que, para aquela criança de 5 anos e meio, uma tarde inteira planejada e proporcionada de jogos e brincadeiras não foi o suficiente, ainda assim, ele demonstrava a necessidade de passar mais tempo brincando. Por isso, reforça-se a atenção para os dois eixos estruturantes da etapa. Cabe ressaltar que desde 2010, com a mudança da lei, a entrada de crianças na escola com quatro anos de idade (até o dia 31 de março do decorrido ano) permite que elas vivenciem maior tempo na educação infantil, reforçando a importância desse espaço como um lugar de brincar e interagir.

Dentre as sutilezas do cotidiano estão as situações que não verbalizamos, mas em que agimos. Em uma determinada manhã, as meninas queriam brincar com

materiais que não estavam previstos para o momento de chegada em que as crianças estão mais livres. Entretanto, quando uma das meninas, I, perguntou para a professora se poderia pegar os materiais, a professora concordou, porém, em forma de brincadeira, a educadora perguntou como ela deveria pedir, e prontamente a menina se referiu a ela como: “prof. linda do meu coração, posso pegar o material?”. Na sequência, a criança foi autorizada e não demorou muito para que outras meninas buscassem a autorização da professora e agissem da mesma maneira.

Dessa forma, percebe-se que as crianças aprendem através dos exemplos e um reforço dessa perspectiva acontece quando presenciamos elas brincando livremente, conseguindo, assim, ver como elas entendem o mundo que as cerca, quais são os seus valores, suas concepções sobre a vida adulta, sobre seus responsáveis, como eles agem e como as pessoas à sua volta se comportam. Nunes e Corsino (2012), por exemplo, falam sobre a relevância de dar visibilidade às formas como as crianças se expressam e significam o mundo que as cerca.

Durante as observações, foi possível notar que alguns movimentos não eram condicionados para todas situações, como, por exemplo, andar em fila. Percebeu-se, nas três turmas, que esse hábito só era necessário em situações muito específicas, que exigiam um condicionamento e organização maior, entretanto, até em momentos em que não era necessário andar em fila, as crianças automaticamente buscavam esse recurso para se locomover. Uma das professoras lembrou que nem sempre eles precisariam andar dessa forma, porém, percebe-se que as posturas acabam sendo condicionadas pelas crianças em determinados lugares.

Em uma atividade através da linha do tempo, as crianças exploraram suas percepções e ultrapassaram a temática relacionada ao projeto até a criação do mundo. São nesses momentos de exploração que conseguimos investir a atenção enquanto educadores para observar e perceber as diferentes aprendizagens e concepções de mundo. Ao questionar a turma sobre o que as crianças achavam que significava uma linha do tempo, elas responderam:

M. (menino) – “Tu pode ir para coisas antigas, tipo Egito.”

B. (menino) – “Uma coisa para gente viajar no tempo.”

A. (menino) – “Deve ser algum portal para gente voltar.”

I. (menina) – “Quando a gente volta para o passado, saber do passado...”

C. (menina) - no passado a gente “tava” na turma “do Jardim A”

I. (menina) – “É coisa que aconteceu há muito tempo.”

M. (menino): “Tipo mais passado a gente tava no “maternal.”

I. (menina): “No passado tinha fadas, unicórnios...”

B. (menino): “Não existe isso, nem era.”

M. (menino): “Existia sim, só rochas [assunto do projeto], pedras e vulcões. Não existia nem dinossauros. Depois eles surgiram. Não existia nenhuma pessoa viva. Deus criou a terra, tudo, até humanos, fadas, tudo!”

A partir desse recorte, pode-se fazer importantes reflexões sobre a as relações entre a fantasia e a realidade que perpassam o cotidiano infantil, as percepções de tempo que eles têm de pouco e muito tempo atrás, medido através das etapas que eles vivenciaram na Educação Infantil, ainda que um ano tenha sido praticamente inteiro remoto e outro de forma escalonada. Ainda, nota-se o quanto a temática do projeto, se for algo significativo, faz parte do dia-a-dia das crianças, permitindo que elas criem pontes sobre a temática. Segundo Carvalho e Fochi (2016, p. 158):

O cotidiano da educação infantil subverte as perspectivas lineares, isto é, não se trata de conceber uma ideia de primeiro sentir, depois pensar, depois comunicar, mas, ao contrário, de modo interdependente e circular, se sente, se pensa e se comunica como um mesmo processo tramado por vários fios. (...) Em outras palavras, essa trama de acontecimentos e experiências que os meninos e as meninas vivem nas instituições de educação infantil é um risco, é contradição. Não é certeza, é dúvida que, eventualmente, abre janelas invisíveis e vislumbra um cenário.

Ainda pensando na temática do tempo e o quanto ele é marcado na Educação Infantil, durante uma brincadeira, A. (menino) se recusa a organizar os brinquedos, começa a chorar e segue o diálogo:

M. (menino): “Parece criança, bebê pequeno. Só criança de 1,2,3 anos que não sabe guardar [brinquedos]”.  
 Eu: “Até quando é criança pequena?”  
 M.: “Até 3.”  
 Eu: “Depois vira criança grande? Até quando?”  
 M.: “4, 5, 6...”  
 O menino se afasta de mim e logo retorna.  
 M.: “A gente é criança grande até ficar velhinho e virar estrelinha.”  
 Eu: “Depois de velhinho a gente vira estrelinha?”  
 M.: “Sim, aí a gente perde tudo...faculdade, tudo! Então é bom a gente ter um clone para poder deixar aqui para viver pela gente.”

A partir desse diálogo percebemos a noção de tempo, a questão relacionada às fases da vida, bem como o fim dela e a percepção de que “não levamos nada”, para além disso, o próprio menino cria uma estratégia para permanecer vivo, através do seu próprio clone.

A sala de uma das turmas é dividida por cantos, organizados previamente. Um deles é o do mercado e, na tarde anterior, algumas crianças acabaram rasgando os materiais no final do turno. A coordenadora pedagógica retomou a questão com todos, questionou quem havia feito aquilo e nenhuma das crianças se manifestou, ou seja,

juntos, pensaram que, devido à atitude ser inadequada, no dia seguinte o espaço do mercado estaria suspenso para o uso. Fazer com que as crianças reflitam sobre suas ações e estabelecer condições e consequências para atitudes inadequadas faz com que elas reflitam sobre sua prática e estabeleçam outras formas de se relacionar com os espaços compartilhados por elas.

Durante uma atividade em que as crianças deveriam desenhar a partir da observação de um objeto da escola, uma das meninas perguntou se poderia levar o vaso de flores para sala, a professora explicou que não, afinal, ele era de toda a escola. Ainda que as crianças busquem se apropriar de materiais por algum interesse, saber respeitar os limites e entender que não é porque os materiais estão disponíveis que elas podem se apropriar deles são importantes aprendizados ao longo de uma atividade pedagógica.

A professora me explicou que, por vezes, costuma fazer essas atividades com desenhos mais estruturados através da observação, pois percebe que quando as propostas são mais livres, as crianças, principalmente os meninos, acabam desenhando exclusivamente planetas, o que é reflexo do projeto de estudos que realizaram no ano anterior. O recurso de buscar fazer desenhos ao qual já estão habituadas é comum, por isso há a importância de apresentar diferentes propostas, podendo, por vezes, ser esse um espaço de segurança, em que a criança utiliza as ferramentas das quais já se apropriou e, em outros, é possível utilizar novos recursos para que elas possam ampliar seu repertório.

Durante o brincar livre em uma das escolas, percebo que os materiais do projeto estão espalhados pela sala, organizados de uma forma que as crianças possam explorá-los durante diferentes momentos. Essa organização permite que as crianças se apropriem efetivamente da proposta, não sendo algo tão estruturado para exposição, porém, permitindo que o projeto de estudos perpassasse o cotidiano, gerando sentido e significado para as crianças.

Entender que as questões que não ocorrem diretamente em sala interferem também no fazer pedagógico é um ponto a ser pensado. Das três escolas, duas delas tinham uma estrutura menor e a participação da direção era constante. Em uma delas, me chamou a atenção o fato da professora, logo em meu primeiro dia, relatar questões relacionadas à postura da diretora que, pelo fato da escola não ter muitos recursos, dizia que caso a professora quisesse pensar em atividades diferenciadas com o uso de outros materiais, deveria buscar recursos próprios. Também foi possível perceber

que as atividades eram, em sua maioria, de repetição e não eram reproduzidas por meio de cópias, ou seja, a professora fazia à mão as atividades para vinte e duas crianças.

Esses aspectos estão intimamente ligados ao bem-estar da professora e impactam diretamente no seu fazer docente. Quando não há valorização, não há suporte e respaldo, dificilmente haverá um espaço acolhedor, formativo e produtivo para todos. Reflexos disso podiam ser observados pela postura de algumas professoras, um exemplo disso é que, durante os momentos de pátio, em uma situação de conflito, ao invés de uma das professoras chamar as crianças para conversar, ela utilizava como recurso o apito, o que refletia uma postura autoritária, de controle e que indicava o limite para as crianças pararem e que, conjugada com o estresse que viemos passando nesse retorno, não é considerada uma atitude adequada.

### **5.5 Das crianças protagonistas às crianças invisíveis**

A coleta de dados foi um período muito intenso e de grandes aprendizados, lembro que em um dos primeiros dias, uma monitora me falou sobre as crianças invisíveis, aquelas que passam despercebidas por nós, relatando sua experiência anterior em uma escola da periferia de Porto Alegre: “temos que estar atentas às crianças que ‘não nos incomodam’, assim elas vão se tornando invisíveis”, confesso que pensei muito sobre elas e não demorou muito para conhecer uma assim. Entendi que, dos espaços nos quais circulei, muito se pensavam *com* e *sobre* as crianças, mas em um deles, acredito que por toda organização institucional, não se tinha a concepção de uma educação que priorizasse os saberes infantis, que oportunizasse um espaço de qualidade para as crianças e trouxesse as famílias para o espaço escolar. Em uma de minhas observações – em quase um mês em sala - uma das crianças (menina – 6 anos) não falou absolutamente nada, nem com os adultos, nem com as outras crianças. Apenas fazia gestos e respondia com a cabeça e as mãos.

Ao questionar a professora sobre tal postura ela justificou, contando que a menina iniciou o ano falando, entretanto, ao longo do ano, foi parando de falar e afirmou não ter autorização para chamar a família para conversar, ao mesmo tempo que deu de ombros sobre o meu questionamento. Sabe-se que a pandemia impactou de diferentes modos as pessoas, que o contato no núcleo familiar acabou por fazer com que nem todas as crianças pudessem vivenciar diferentes práticas tão

importantes na primeira infância como a oralidade, por exemplo, porém, a necessidade de se ter um olhar atento e individual para cada criança perpassa o fazer pedagógico. A menina se comunicava com o olhar e gestos, porém, não só por questões relacionadas ao seu desenvolvimento, mas também por aspectos sociais e no meu papel de observadora houve a necessidade de buscar compreender o que levou essa menina a se calar de repente, nuances que precisariam ser pensadas pelas docentes.

Em umas das turmas, há um dia da semana em que as crianças possuem duas aulas especializadas, nesse dia, a professora regente havia me dito que busca fazer um planejamento mais flexível, não contendo tantas atividades dirigidas, exatamente por entender que os deslocamentos e a organização já são alterados. Durante a segunda aula especializada, acompanhada apenas pela auxiliar, a professora de inglês questionou se alguma criança não gostaria de participar, afinal, a turma estava agitada. Aos poucos, alguns foram falando que não queriam participar e, na sequência, a turma inteira estava se recusando, nesse momento, a auxiliar de turma interferiu e disse que todos deveriam participar e, em suas palavras, “não tinham querer”.

A defesa da educação infantil como um espaço da criança vai além do querer delas e enquanto educadores, é nosso papel oportunizar atividades significativas, compreender as necessidades da turma e, ao mesmo tempo, pensar no individual. Percebe-se que com a demanda intensa que as crianças possuem, tendo um currículo que contempla as diferentes áreas, por vezes, elas estão mais cansadas, indispostas e permitir que elas não façam necessariamente o planejado e que seu tempo seja respeitado é responsabilidade e dever dos educadores. Para além disso, é preciso questionar a efetiva intenção de que todos estejam fazendo as mesmas atividades no mesmo instante, pois há momentos nos quais é necessário, de fato, maior concentração e envolvimento enquanto turma, entretanto, respeitar o querer das crianças é fundamental.

Na T2, há o hábito de no dia do aniversário de uma das crianças, montar o espaço da cozinha (pátio) com areia, flores e galhos e bolos de faz de conta para as crianças cantarem parabéns. É um momento onde todos se envolvem e participam, pude perceber e confirmei com o professor que as crianças já esperam por esse momento.

Figura 8: Brincar livre – aniversário das crianças



Fonte: A autora (2022)

Durante a aula de Educação Física, a professora R. (escola particular) organiza um circuito com as crianças com atividades que envolvem habilidades motoras, G. (menino), apresenta grande dificuldade de realizar as atividades e respeitar as regras. A professora afirma que permite que eles criem ou adaptem as regras da proposta, permitindo variações, aumentando assim as possibilidades criativas. Porém, quando percebe a desorganização ou o não cumprimento de regra, organiza o grupo e chama para conversar e retomar as combinações.

Além disso, foi possível perceber não só a organização do espaço, mas a importância da participação do adulto na execução das atividades e brincadeiras. Ainda que em muitos momentos as crianças propusessem determinadas atividades (que já faziam parte de seu repertório), o que reforça a importância da segurança em propostas que já dominam, o que por vezes foi acatado pela professora, a participação ativa na execução das atividades gerou maior envolvimento por parte das crianças. Percebe-se que sim, há momentos de distanciamento, para observação, avaliação e ajustes da prática, entretanto, a apropriação, o “ser parte do todo” é fundamental para caracterizar aquele adulto como alguém pertencente ao grupo, pois “ao participar de uma situação lúdica em que as crianças brincam com e por meio da linguagem, os

adultos podem obter esclarecimentos fascinantes do desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem da criança” (MOYLES, 2002, p. 53)

Uma das crianças, B. (menino), estava mais agitado em um dos dias, brigando com os colegas e, por vezes, os agredindo fisicamente. Ao longo do turno, percebendo essa movimentação, a auxiliar comentou que, em uma conversa informal na porta da sala, a mãe havia informado que os pais não estavam tendo uma boa relação entre o casal. A professora ouviu e solicitou que esse tipo de informação fosse sempre repassada para ela, pois o cotidiano em casa interfere diretamente na escola. Ainda que o menino fosse mais ativo, sua postura naquele dia era diferente do habitual e por mais que as famílias achem que a criança não percebe, por não falarem na frente dela, muitas vezes nas nuances cotidianas ela acaba notando esta situação e isso vai gerando sofrimento, então, como algumas crianças ainda não conseguem verbalizar, o sentimento é potencializado de outras formas. Assim, na relação de confiança entre família e escola, essas informações são extremamente importantes para o ajuste dos manejos necessários para lidar com cada criança em sua individualidade e com suas peculiaridades.

Há um casal de gêmeos que frequenta a mesma turma e algo que chamou a atenção é que, além deles permanecerem a maior parte do tempo brincando juntos, mantendo pouco contato com os demais colegas, eles ainda fazem o uso da mesma garrafa de água. Por mais que possa parecer algo pequeno no cotidiano, a questão de cada criança ter sua própria garrafa marca uma questão de identidade e nesse período, em que as crianças estão construindo seus valores e conceitos, é necessário o investimento para que eles possam se reconhecer enquanto indivíduo e enquanto grupo, portanto, pequenos afazeres diários, como a separação da garrafa, são importantes para o seu desenvolvimento. Além disso, a relação de dependência estabelecida por eles não é algo positivo, por isso, sempre que possível as escolas optam por separar irmãos de turma, para que cada um construa seu espaço, suas amizades e possa ser reconhecida por suas características individuais.

Pensando nas práticas pedagógicas, questionei uma das professoras como ela fazia quando a criança faltava na escola, se ela realizava as atividades em outro momento e ela afirmou que não costuma recuperar atividades, pois entende que há todo um contexto por trás de cada momento, há uma construção e não faria sentido a criança realizar apenas para cumprir as atividades semanais, havendo apenas a abertura de uma exceção para fazer alguma atividade específica quando a criança

demonstra interesse, atitude que valoriza o espaço de tomada de decisões de acordo com o interesse das crianças.

Um dos meninos, G., não teve contato direto com a escola antes do ano vigente, pois a obrigatoriedade dos quatro anos iniciou no primeiro ano de pandemia, e, diferentemente dos colegas, ele por vezes apresenta dificuldade e quando não entende ou não consegue realizar a atividade, amassa o material, joga, se bate, chora. Nesses momentos, é necessário que seja presente a figura do adulto de referência, para que ele possa acalmar essa criança, apresentar outras possibilidades e valorizar suas aprendizagens. Ainda que o menino possua recursos e condições próprias, as situações de frustração mobilizam muito essa criança, pois ele se compara com os colegas. Aqui, vale ressaltar que a maioria do grupo já era estudante da escola desde pequeno e os demais, mesmo que ainda não estudassem nesse colégio, já faziam Educação Infantil desde pequenos. Quando se defende a educação infantil como espaço de qualidade e segurança *da e para* a criança, é por entender que determinadas aprendizagens exigem o contato com seus pares e que a troca, a partilha e a frustração fazem parte de determinada etapa do desenvolvimento, não podendo ser suprida em outros espaços.

As crianças desde muito cedo já têm compreensão sobre o mundo que as cerca, conseguindo estabelecer relações e compreendendo conceitos, é importante que os adultos oportunizem a ampliação do repertório delas de acordo com a sua maturidade. Assim, durante a organização para a hora do lanche, a professora divide o grupo, pede para que as meninas lavem as mãos primeiro e pergunta para turma se eles sabem porque ela fez isso – sua intenção era problematizar as idas ao banheiro e os escapes de xixi que estavam acontecendo no banheiro masculino. Entretanto, R. (menino), afirma categoricamente: “machismo!”. A professora retomou a pergunta e explicou que não era aquele o motivo, mas que sua intenção ao ficar apenas com o grupo de meninos em sala era para que tenham mais cuidado em suas idas ao banheiro.

Posteriormente, R. se aproxima de mim e fala que sua mãe havia dito que existem homens que compram fotos das partes íntimas de mulheres. Aproveitei o momento e perguntei porque ele havia dito que a situação anterior se referia ao machismo e se ele sabia o que isso significava. Em suas palavras “machismo é quando um homem não deixa a mulher ir na academia ou dizem que quando a mulher vai ficando mais velha ela vai ficando mais fraca”. Segui instigando suas observações,

perguntando se ele concordava com essas atitudes, e ele novamente afirmou: “não, as mulheres não são fracas e eu sou contra o machismo”. Ainda que ele seja uma criança de cinco anos, pode-se perceber que ele já estabelece relação com o mundo, consegue discernir sobre certo e errado, fala sobre valores, e dessa forma, aprende a respeitar e se relacionar com diferentes pessoas.

Já em outra das turmas observadas, percebi que as meninas possuem fortes estereótipos já marcados, seja durante suas falas ou atitudes. Alguns exemplos que chamaram a atenção sobre esse fato foram que elas querem emprestar brinquedos apenas entre elas, se recusam a dar as mãos para os meninos e, em algumas atividades, buscam lápis e massinha apenas da cor rosa. Entende-se, então, que, por vezes, a criação ou conduta dos adultos faz com que essas atitudes sejam reproduzidas pelas crianças e é na escola, sendo esse um espaço plural, que elas terão a possibilidade de conviver com crianças diferentes, possibilitando a ampliação das suas relações e compreendendo o mundo para além do seu núcleo.

## **5.6 Covid e o cotidiano escolar**

Ao longo da coleta, houveram alguns momentos significativos referentes ao Covid, entretanto, percebe-se que, por já haver o contato presencial, poucos foram os momentos que explicitamente se falou sobre a pandemia. Um deles foi enquanto as crianças falavam entre si sobre o filme do *Toy Story*, um desenho infantil. Um dos meninos (um dos poucos que permaneceu o tempo todo da minha observação de máscara, tirando apenas nos momentos de lanche), disse que queria ter ido assistir, ao questioná-lo o porquê de não ir, ele afirma: “eu iria ir, mas veio a pandemia...e é por isso que eu sempre uso máscara, a gente tem que usar para se proteger”. Essa criança passou por um longo período de adaptação, por ter um irmão com síndrome de down e algumas comorbidades, a família optou por esperar até o ano de 2022 para o retorno dele à escola, entendendo a importância do isolamento social e a preservação da saúde familiar. Entende-se as questões familiares, entretanto, o fato do menino ter ficado praticamente dois anos exclusivamente no núcleo familiar fez com que ele tivesse maior dificuldade inicial de estabelecer relações e que o medo e a insegurança que decorre da adaptação não só do menino, como dos pais, acabou impactando sua relação com a escola.

Durante uma brincadeira no pátio, N. (menino) se aproximou de mim, e disse que estava pescando, utilizando uma vara de legos confeccionada por ele. Me

convidou para brincar junto e a cada “pescada” do mar, fomos falando o nome dos animais que havíamos pescado e outros colegas se aproximaram e pediram para participar da brincadeira. Devido ao número reduzido de “varas”, o menino criava estratégias para que, mesmo mudando a ordem, ele fosse o primeiro ou o segundo a ter direito de pescar. Aproveitei o momento para me distanciar e observar outra situação. Ao retornar, N. pediu para que eu o pegasse no colo e perguntou se eu estava com saudade dele. Afirmei que sim e questionei se ele sentiu minha falta, ele concordou e me abraçou. O tempo de ausência foi cronologicamente curto, mas, para um menino de cinco anos, o fato de eu ter me ausentado o impactou, além disso, reforça-se como o toque, o abraço e o fato de se sentir importante para alguém são elementos importantes, que dão subsídios para que N. se sinta seguro e protegido naquele espaço, sabendo que as pessoas se importam com ele, pois, os aspectos afetivos influenciam diretamente no desenvolvimento integral da criança (VIANA, 2010).

T. (menino) estava brincando de ioiô e por vezes me chamava para mostrar a brincadeira, buscando sempre um reforço positivo, quando um colega se aproximou, o menino prontamente disse “pode ficar, tudo bem. Se tu não quiser, daí eu quero”. Aproveitei o momento e disse que eles poderiam brincar juntos, em seguida ele disse “não me importo de dividir”, questionei onde ele havia aprendido isso e falou que os pais haviam ensinado ele a ser assim. Essas reflexões reforçam a importante relação família-escola, fundamental para o desenvolvimento e formação das crianças.

Ainda, é possível entender, de forma empírica, que as crianças, por ficarem muito tempo confinadas, apresentam dificuldades de socialização e em dividir com seus pares. Na fala de T., fica evidente que as aprendizagens ensinadas em casa aparecem de forma nítida durante o cotidiano escolar, precisando ser estimuladas e reforçadas fora de casa. Entretanto, é importante que, ainda que a criança saiba dividir, ela também seja estimulada a saber apresentar seus limites, respeitar seu próprio espaço e não buscar agradar a todos, se privando de um momento que gostaria de vivenciar.

A. (menina) me trouxe uma flor de presente, agradei e prontamente fui abraçá-la, ela se afastou e negou meu abraço, disse que não podíamos nos aproximar em função do Covid. Mesmo com a expansão da vacina, algumas crianças ainda sentiam muito medo e não aceitavam o toque, provavelmente por orientações familiares. Aqui, é importante perceber a importância de respeitar as diferentes organizações

familiares, pois, em contraponto, temos crianças e famílias que já não fazem o uso de máscara e não possuem mínimos cuidados de higiene e proteção.

O Covid atravessou e ainda faz parte do cotidiano escolar, em diferentes momentos, por vezes até de forma naturalizada, como, por exemplo, durante esse momento do brincar livre, em que A. (menina), costumava levar os seus brinquedos também protegidos com máscara para escola.

Figura 9: Brinquedos usando máscara para proteção do Covid



Fonte: A autora (2022)

Em um dos dias as crianças fizeram a contagem dos presentes dividindo nas crianças que estavam com máscara ou sem máscara. Nesse momento, M. (menina), afirmou que quando o pai dela saiu sem máscara ficou doente e a partir de então, as crianças começaram a falar sobre experiências de familiares que haviam sido infectados pela doença e as falas foram acolhidas pela professora.

O fato dessa doença ter tirado a vida de muita gente e todo o contágio que ela ainda causa (inclusive, durante meu período de observação em uma das escolas, houve surto de contágio) faz com que eu tenha observado que essa pauta é algo recorrente na vida das crianças e, exatamente pelas perdas causadas e/ou também por ver seus familiares debilitados em função da mesma, é necessário efetivamente ouvir e acolher o que elas têm a nos dizer e, além disso, poder esclarecer suas dúvidas e auxiliar na compreensão da situação.

R. (menino) me procura para questionar se a diretora havia me entregue sua autorização e diz que gostaria de me contar duas coisas que o Covid fez com ele: o

deixou mais relaxado e mais preguiçoso. Percebe-se que, por ele ter ficado muito tempo em casa, acabou se sentindo dessa forma.

### **5.7 Para falar de educação: as professoras**

Uma das motivações para pensar sobre essa pesquisa era compreender, através do olhar de quem vivenciou esse cotidiano caótico e imprevisível, de quem buscou romper com a lógica exclusiva das telas constantes para as crianças, ressignificando sua prática e o seu fazer docente, dito isso, reforça-se a ideia de que, ao ouvir as professoras, é possível perceber como elas se sentiram diante de tantas mudanças e o que levam de sua experiência pandêmica. Ainda que meu papel de observadora permitisse fazer inferências importantes para pensar sobre Educação Infantil, compreendo que a vivência e a experiência de ter vivido um isolamento social e um retorno escalonado para, posteriormente, viver uma possível “normalidade” do cotidiano da escola de Educação Infantil, não pode ser uma experiência comparada com a daquelas que foram linha de frente para minimamente manter o vínculo e o aprendizado com as crianças durante o período pandêmico, superando suas limitações e criando novas possibilidades.

Como ponto de reflexão, aponta-se que, a partir dos dados coletados, a percepção das professoras e auxiliares variam significativamente a partir de suas formações, espaços nos quais estão inseridas e propostas pedagógicas com as quais trabalham. Exemplo disso foi o caso da professora M. (escola privada) que contou que, na época escolar, enquanto buscava sua profissão, foi questionada pela sua psicóloga:

[...] Foi a seguinte quando acordar M, tu vai te vestir, vai tomar café e vai pra onde? Para um consultório dentário, até bancária eu pensei ou para uma sala de aula. Eu rapidamente: vou para uma sala de aula, pela escola. Ai ela disse: “a resposta tá aí”. Até aí eu acho assim. Eu vivi no mundo da educação e de alguma forma me encantou assim (informação verbal)

O contato com a escola, seja no papel de aluna, nas interferências familiares ou em projetos escolares são fortes elementos que mobilizaram a escolha profissional de algumas delas. Reflexo disso também é a fala da professora V. (escola pública), que expressa seu desejo de ser professora também desde muito pequena.

Nossa, então, guria, eu sempre, sempre quis ser professora, desde criança.

Aquela coisa infantil mesmo já de brincar de ser professora e tal, mas, mas eu acho que no ensino médio eu me conectei bastante com o ensino, sobretudo me conectarem bastante com a ideia de uma educação pública, me conectei bastante com ideias, de uma educação pública, me conectei bastante com a ideia de, de conseguir fazer alguma diferença através de da minha atuação, enfim, mas eu tinha muita dúvida se eu queria ser professora de crianças ou se eu queria ser professora de adolescentes (informação verbal).

A terceira professora, assim como as demais, manifestou seu interesse em ser professora desde pequena, entretanto, sente que não foi tão assertiva. Segundo G. (escola conveniada): “A minha infância [risada] aquele negócio de professor. No mais, era professora ou enfermagem aí eu escolhi a pedagogia, acho que escolhi errado, mas...” (informação verbal).

Já para as auxiliares de turma, a escolha pela profissão foi diferente. Para R., se deu por ela morar em uma cidade pequena e ter a opção de fazer o magistério ainda no ensino médio, assim, foi estimulada por sua mãe, pois isso garantiria uma profissão. Para A., contudo, a escolha pela profissão se deu a partir do seu outro trabalho:

“[...] porque foi uma trajetória assim que eu troquei de profissão, porque eu acabei conhecendo o mundo da educação infantil através do meu outro trabalho na área do setor de benefícios, que tinha o auxílio creche, que tinha que ser feito aquelas visitas periódicas para saber se as crianças estavam regularmente matriculadas para que os funcionários pudesse receber o benefício. E eu fui me encantando por aquele espaço, por aquele, por aquele ambiente ali. Então, assim, na realidade, eu entrei na educação através do concurso para monitoria, sem conhecer muito bem esse espaço, sem entender muito bem qual seria a minha função ali dentro. E aí, no decorrer do tempo desses 12 anos, que eu vou fechar dentro da educação e dentro da rede, eu vi a necessidade, assim que, mesmo com o cargo de monitoria, de fazer o magistério, de ingressar para a pedagogia, pra tentar entender essa linguagem e consegui me expressar dentro das observações que eu fazia desse mundo infantil, das crianças” (informação verbal).

Vale destacar que as duas auxiliares, por não estarem exercendo o papel de professoras regentes, não se enxergavam no papel de docente, reforçando o quanto o espaço que cada um ocupa pode ser limitante para o seu fazer profissional, ainda que todas tenham formação e pudessem estar exercendo o cargo. Além disso, o fato de uma das professoras não se identificar na profissão e afirmar que achava ter feito a escolha errada referindo-se ao ofício docente, deixava perceptível que em sua prática não havia encantamento pela profissão, por seu maior interesse ser pela área da alfabetização e anos iniciais, às vezes, ela buscava realizar atividades previstas para a etapa dos anos iniciais do ensino fundamental.

Uma das auxiliares, A. (escola pública), apresentou uma importante reflexão sobre o papel da educação infantil, pensando no contexto em que as crianças estão mais confinadas, morando em espaços menores e cada vez tendo menos acesso à rua como espaço cultural e social, defendendo o papel da EI como: “A escola, que a escola infantil vai proporcionar essa infância mais lúdica que hoje eu acho que fora da escola é muito mais difícil de acontecer”. Ainda em sua fala, ela apresentou um conceito importante, que julga ser caro, o desemparedamento<sup>11</sup> das crianças. Entende-se que atualmente há uma maior facilidade, pois, os jogos são encontrados prontos, as crianças fazem uso de materiais confeccionados por plástico, entretanto, é preciso que elas também tenham contato com a natureza, com a rua, explorar outros espaços é extremamente relevante.

Embora em nenhuma profissão se deva trabalhar por amor, mas sim *com* amor, R. (auxiliar de turma – escola privada), relata isso em suas palavras:

Se eu não tiver amor ali, não vai conseguir. E eu gosto mesmo. Então, de toda essa caminhada, sempre me senti muito feliz, muito alegre e uma das coisas que me chama a atenção. Quando eu estou triste, parece que as crianças se conectam e elas vêm para ti e dizem mesmo que tu não diga para elas que hoje tu não está legal. Então eu nunca falo para elas que não tá legal. Quando eu entro em sala, eu digo na hoje eu estou entregue para eles. Mesmo que eu esteja triste, eu vou deixar lá fora e vou ficar alegre, mas eles se conectam. Então eu acho que nesta caminhada toda eu me sinto muito feliz e realizada como professora (informação verbal).

Em resumo, crianças por vezes não falam nada, mas conseguem compreender os dias que os adultos não estão bem e com seu olhar atento e cuidadoso protegem, abraçam e zelam por quem é referência para eles. Não há necessidade de dizer que não se está bem, mas apenas pelo jeito do adulto, elas conseguem perceber.

Ao questionar o que as professoras perceberam sobre sua prática ao longo do percurso, uma das auxiliares, R. (escola privada), relata a dificuldade no período de isolamento, pois: “[...] porque uma coisa tu acordar e sair de casa para o colégio, outra coisa é um acordar e estar dentro da rotina do colégio dentro de casa por causa da pandemia”. Além disso, a rotina das crianças também foi modificada e, com isso, durante os encontros virtuais, as crianças tinham dificuldade de acordar, chegavam

---

<sup>11</sup> Embora desconheça a origem do verbo “desemparedar”, o significado é fácil de ser entendido: a frase fala da necessidade de tirarmos as crianças de dentro das salas físicas e dar-lhes mais oportunidades de explorar os ambientes externos e viver experiências com a natureza. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20165/desemparedando-a-educacao-infantil-reflexoes-sobre-criancas-e-a-natureza>.

de pijama e queriam lanchar durante o momento das atividades.

A fala por parte das crianças pedindo o retorno presencial durante o período de isolamento foi um dos assuntos mais comentados. Percebe-se que o local da escola já era de referência e segurança para muitas crianças e que elas sentiam falta dele. Elas sempre queriam conversar com as professoras e dizer que queriam que o Covid acabasse e elas pudessem retornar para ver seus amigos, brincar nos diferentes espaços e conviver com as professoras.

Ao pensar a escola como um espaço onde se ensina a dividir e a partilhar, quando o período de isolamento acabou, era inviável estar no mesmo espaço e, por isso, havia demarcações e lugares bem marcados para evitar o contato. Esse foi um dos desafios encontrados, pois as crianças não podiam dividir brinquedos, materiais e muitos, por vezes, afirmavam não querer dividir ou gostar de brincar sozinhas. Ademais, as crianças não podiam ter acessos a muitos dos brinquedos ou eles eram higienizados e ficavam um período fora da sala para depois retornar. Também é extremamente importante para essa faixa etária o contato com os livros e, naquele momento, não era possível que elas pudessem os ter em sala. Em algumas escolas, foi combinado com os responsáveis se as professoras poderiam dar colo ou não para as crianças, a maioria dos responsáveis não se opôs, mas por se tratar de um contato direto, tudo foi acordado.

Pensando no papel da educação infantil como sendo muito mais do que aprender sobre conceitos básicos de português, matemática, ciências, uma das professoras, M. (escola privada), fala sobre a sua concepção de que:

Eu vejo a escola, assim como a porta de entrada para esse mundo que elas vão viver. E eu acho que é isso assim, de entender a educação infantil como um espaço onde elas vão aprender a conviver com o outro, aprender a lidar com situações que vão levar para o resto da sua vida crescer (informação verbal).

Corroborando com esse pensamento, a professora V. (escola pública) disse que tinha ideias muito estereotipadas de ser professora e que, ao ir se inserindo nesse mundo, ficou encantada, relatando:

Por isso que eu me encantei tanto com a educação infantil, porque veio num momento para mim, de quebra de muito desses estereótipos, do quão era possível fazer coisas muito incríveis. Uma faixa etária que não têm esse não tem esse olhar escolarizado, uma perspectiva que eu acredito não tenha sido escolarizado e que mesmo assim se aprende, se constitui tanta coisa (informação verbal).

Sobre o período de isolamento, uma das professoras ainda não estava na escola na qual fiz observação, mas relatou que, em sua experiência, quando as escolas fecharam em 2020, ela permaneceu o ano inteiro recebendo o seu salário, porém praticamente não teve contato com as crianças, havia apenas o envio de uns seis vídeos ao longo do ano, além disso, relatou que, particularmente, ela não achava que era o suficiente para situação e entendia que essa prática não se caracterizava como vínculo remoto, porém, ela tinha pouca autonomia para opinar, pois era uma questão organizacional de equipe.

Foi na mudança de escola para a observada por mim que ela percebeu as alterações na forma de agir e manter o contato com as crianças, que ela pôde entender como se caracterizou esse processo de isolamento. Na escola atual foram realizadas chamadas de vídeos e envio de propostas semanais para as crianças. Ainda que tenha mencionado que conseguia ter vínculo mais forte com aquelas crianças cujas famílias disponibilizavam tempo para as práticas e atividades sugeridas pela professora, infelizmente, ela relatou não conseguir contemplar toda a turma na escola anterior. Outra proposta adotada pela escola atual da professora foi o “kit saudade”, no qual as educadoras enviavam jogos, brinquedos e atividades relacionadas à escola. Mais do que os materiais em si, o vínculo afetivo que essa entrega tinha ajuda a reforçar a ideia de pertencimento daquelas crianças com a escola.

Afeto e paciência foram palavras muito usadas pelas professoras para se referir ao período de pandemia. Pensando para além das crianças, uma das entrevistadas problematiza também a peculiaridade de famílias muito inseguras pelas condições sanitárias, por não ser possível estar dentro da escola e pela socialização dos seus filhos. “Então é preciso ter empatia nesse sentido e tentar criar estratégias para acolher essas famílias. Eu vou te dizer, nem sempre eu consegui. Era uma demanda muito forte nossa no ano passado” (V. - escola pública).

Foi unânime pelas professoras que tiveram contato com as crianças durante o período de isolamento a necessidade da adaptação às tecnologias, utilizando a criatividade como elemento fundamental do fazer docente e com uma grande preocupação em manter o vínculo com elas.

Uma das professoras, A. (monitora da escola pública), definiu a pandemia em

três momentos: em 2020, onde existiu o isolamento de imediato e o retorno, no início de 2021, com muito receio, medo e muitas normas, já marcado pelo reencontro com as crianças. A prefeitura enviou máscaras e demais aparelhos protetores, entretanto, ela afirmou ser muito difícil a adequação para receber as crianças, então, disse que nesse momento: “a gente tirou tudo e entregou a saúde para o universo como que ninguém estava vacinada, né?” (informação verbal). Ainda que se tivesse a pretensão de separação e escalonamento das crianças, essa separação, efetivamente, não existia, principalmente com as crianças menores, afinal, o toque e o abraço eram importantes, até nos momentos de descanso, quando as crianças rolavam no colchonete.

Então, assim, há muito a fase oral, um muito choro, muita secreção nasal. E tu tá em pânico. Tudo está voltando no meio de uma pandemia que ainda está acontecendo, sem vacina. Só que, assim, tu te prepara mentalmente. Não, eu não vou pegar no colo ou se chorar, vai ficar chorando porque eu não vou chegar perto. Eu não vou colocar em risco a minha saúde. Tu pensa isso nas primeiras horas, no primeiro dia, no segundo dia já vão tá nem aí tu tira o equipamento, tu quer mais é que aquela criança se..tu te compadece daquele choro sempre. A gente se compadece muito mais ali, naquela situação que foi isso, foi realmente isso o que eu ouvia. Eu fiz e via minhas colegas fazerem teorias (informação verbal).

A educadora disse que, apesar de tudo, agradece que mesmo que algumas colegas tenham pegado a doença, nenhuma delas faleceu e isso é o fato mais importante daquele momento. A monitora rememorou também que na época estava atuando em uma escola de periferia e pela necessidade de sobrevivência, as famílias não problematizavam a situação da pandemia, não que a banalizassem, mas mesmo sem vacina, muitos pais tiveram que trabalhar e usar transporte público, que era um dos principais meios de contágio, e isso acabou contaminando os filhos e, por consequência, os profissionais da escola também.

Uma fala que se destacou é a de que não importa o espaço ocupado, mas sim o propósito e a proposta de educação que se tem. Segundo A. (monitora – escola pública):

[...] porque eu acho que quando tu acredita no que tu faz, na importância do trabalho que tu faz, não interessa se tu é uma professora de referência, uma monitora, pois eu acho que tem que pontuar aquilo e não ser intransigente a proposta e assim a metodologia de trabalho é dessa para lá mais assim tu vai pontuar tu, a realidade (informação verbal).

Uma questão que foi apresentada pelas professoras é que apenas em uma das

escolas – a conveniada - as crianças permaneciam em turno integral. Nas demais instituições, por ser apenas um turno, as professoras criticavam não só a parte burocrática, pensando em planejamento, diários de classe, organização, mas também o período reduzido com as crianças, o que por vezes impedia a construção de um trabalho mais elaborado, de experiências mais aproveitadas, pois as crianças ficavam em torno de quatro horas diárias na escola, o que impedia que houvesse intensidade nas propostas.

Em determinado momento de uma das entrevistas, uma frase se destacou, e acredita-se que ela seja a realização de um profissional de estar em um espaço condizente com o que se estuda, com uma prática pedagógica atenta aos interesses das crianças, ao cuidado, à proteção e à idealização de uma proposta de educação infantil de qualidade:

Porque eu passei por muitos lugares e eu conheço muitos lugares em que não é condizente com o que eu estudei. Não é condizente com a prática que eu quero fazer e ter encontrado o lugar que é condizente com a prática que eu acredito e muito me traz uma alegria muito grande. (informação verbal).

Ao longo do período de coleta de dados, algumas questões se sobressaíram nesse cotidiano pedagógico e foram elementos fundamentais para a construção desta tese, por exemplo, o quanto as crianças, com a falta de convivência com seus pares, sentem vontade de brincar livre, afirmando: “nós precisamos brincar”. Reflexos de corpos contidos, vivendo num mundo com maioria de adultos. Com isso, esses corpos por vezes não têm controle próprio e acabam em situações de conflitos. O que se esperava para a faixa etária é que já conseguissem, em sua maioria, resolvê-los através do diálogo, o que ainda não se mostrava possível.

Outra questão é perceber como os vínculos se estabelecem. Em pouco tempo de convivência as crianças me abraçavam, realizavam desenhos para mim, diziam me amar. O afeto nem sempre é físico, porém, o carinho e o cuidado são formas de demonstrar as relações que se estabelecem no cotidiano. Corroborando com essa questão, o olhar atento para perceber as peculiaridades e potencialidades de cada criança é um elemento importante e que deve estar presente no fazer pedagógico, pois sim, há crianças que precisam de mais tempo para se organizarem, para realizarem as atividades, para entenderem os limites e elas necessitarão de maior suporte, podendo também se envolver em outras áreas, de acordo com seus

interesses. Partilhando do pensamento de Friedmann (2020, p. 21):

[...] é necessário e urgente a mudança de postura por parte de educadores, gestores, cuidadores, estudiosos e pesquisadores: mudança ética e metodológica a partir da qual os adultos se tornam, em algumas situações, aprendizes e ouvintes, e que provoquem todos nós a exercer o verdadeiro respeito pelas crianças.

## 6. O COTIDIANO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: A DEFESA DA TESE

Em uma apresentação anterior, incontáveis vezes utilizei a palavra “óbvio” para defender a Educação Infantil de qualidade e a importância de se respeitar os tempos e espaços das crianças. Conversando com minha orientadora, ela disse que “se tudo era tão óbvio, será que existia necessidade de estudar sobre isso?”. Hoje, entendo que sim, primeiro, porque talvez não seja tão óbvio e segundo, por entender que mesmo com tantos avanços e mudanças sobre a percepção da educação infantil, por vezes, nos deparamos com escolas que acabam por reproduzir uma lógica de ensino fundamental, esperando que as crianças se privem de tempos e espaços para brincar e interagir, eixos necessários para sua formação e desenvolvimento.

Além disso, por entender que o fato de termos vivido uma pandemia atravessou de forma estrutural e subjetiva a vida de todas as pessoas, impactando de forma direta ou indireta a vida das crianças, foi necessário estudar, se apropriar, reforçar e repensar sobre práticas pedagógicas e cotidiano escolar, assuntos tão caros que já vem sendo debatidos, porém, é preciso também analisar as mudanças desses conceitos ao longo do tempo.

A partir dessa ruptura do cotidiano, ocorreu uma reorganização do tempo, da instituição e das estruturas, que se adaptaram em caráter emergencial. Além disso, compreendi que muitas das crianças que hoje frequentam a educação infantil ainda não haviam tido a experiência de (con)viver em uma “escola não pandêmica”. Assim, houve uma ressignificação sobre os laços de afeto e a forma como os vínculos são estabelecidos, onde não necessariamente havia o toque, mas continha cuidado, proteção, alimentação e olhar, que também são formas de afeto.

Por isso, agora com convicção, afirmo: o óbvio deve ser dito, estudado e me atrevo a dizer, (re)pensado. Assim, a construção desta tese passou por momentos e lugares distintos com o propósito maior de poder pensar as infâncias e a Educação Infantil de qualidade, para assim poder reafirmar a tese de que a Covid-19 teve impactos sobre a vida das crianças pequenas, sendo necessário (re)pensar as infâncias e a etapa da Educação Infantil através de práticas pedagógicas que possibilitem experiências importantes no cotidiano infantil para o seu desenvolvimento e formação a partir de um aprofundamento nas Pedagogias das Infâncias.

Ao nos depararmos com realidades tão distintas, inevitavelmente questiona-se se essa educação de qualidade é oferecida para todas as crianças e, a partir desta pesquisa e com demais aportes explicitados, claramente é possível perceber muitas distinções, que passam pelo fazer pedagógico, pelas experiências e pelo manejo diário. Ainda que hajam muitos modelos que sirvam de inspiração para se pensar as propostas pedagógicas que fazem parte do cotidiano escolar, a importância e a valorização da cultura infantil, o respeito a sua identidade e o seu pertencimento na escola são fatores determinantes para o desenvolvimento saudável das crianças, reforçando assim, as peculiaridades das vivências na Educação Infantil em um país como o Brasil.

Os desafios e as possibilidades encontradas no cotidiano passam pelas concepções do fazer docente, que necessita ter um olhar atento sobre a sua formação, o que envolve pensar também no aprimoramento dos professores quando se pensa nas mudanças temporais vivenciadas. É um desafio adentrar a vida das crianças que estão presentes hoje na escola pois, por vezes, algumas não vivenciaram esse espaço de socialização, experimentação, descobertas e protagonismo anteriormente e é preciso compreender suas vivências, dores, dificuldades, perdas, sejam elas físicas ou emocionais. Efetivamente, é urgente escutar as crianças. Portanto, a prática docente aqui proposta, deve ser definida pela sua estrutura, desde o planejamento flexível, no qual são pensados momentos para que brinquem, corram livremente e criem a partir das possibilidades apresentadas e marcada também, por refletir sobre esse fazer, por registrar, dividir e colaborar com os pares, para que pensem juntos em diversas estratégias.

Como forma de reflexão, entende-se que o mundo não é mais o mesmo. Há muitas diferenças entre as crianças que ao longo da pandemia permaneceram, ainda que de forma remota, com vínculo com sua instituição escolar e aquelas que perderam total relação com esse espaço tão importante que é a Educação Infantil, pois considera-se esse um lugar *da* criança, que a auxilia em sua estruturação social e cognitiva.

Propõe-se, então, a valorização desse espaço como território das infâncias, entendendo que o cotidiano revela a subjetividade dos impactos pandêmicos através dos choros, da necessidade que o corpo tem em se movimentar, do querer abraçar os colegas e por, às vezes, não conseguir resolver com maior autonomia os desafios

que o cotidiano na escola oportuniza. Ainda que não tenha como se mensurar numa escala quantitativa, pode-se afirmar que todas as crianças foram impactadas pela pandemia, dentro das possibilidades que a escola de Educação Infantil permite é urgente oportunizar os tempos: sejam eles cronológicos, nos quais as crianças possam brincar livremente, explorando espaços, principalmente externos. Assim como o tempo de cada criança e também proporcionar um lugar em que as infâncias sejam protagonistas no deambular do cotidiano, em que o afeto seja a base das relações estabelecidas neste espaço. Ainda, destaca-se a importância de não haver nenhuma criança invisibilizada nesse lugar que, deve ser seguro e de respeito às infâncias, sendo uma escola *das* crianças.

Agredando à visão da escola *das* crianças, a criação dela depende do reforço ou da importância do vínculo não só com as crianças, mas também entre família e escola. Muitas dessas crianças recém começaram sua caminhada na Educação Infantil e são “filhos da pandemia”, nasceram em uma nova concepção de sociedade, até então não vivenciada por seus responsáveis. Uma vivência partilhada de muitas perdas, lutos, desamparo emocional, por isso, a importância e fortificação de uma relação de confiança com os demais familiares das crianças, o que também fortalece as relações internas da escola.

Por vezes, a escola enfrenta desafios com famílias que apresentam inseguranças e medos e acabam prospectando nas crianças esses anseios, inevitavelmente acabando por impedir que os pequenos possam vivenciar experiências características da escola, como o contato físico com seus pares, o desafio e enfrentamento de situações adversas. Assim, o que se mostra é a necessidade de uma escola que favoreça os vínculos entre toda comunidade escolar, com relações que fortalecem e estimulam o bem-estar dos pequenos, além do esclarecimento e delimitação sobre os fazeres institucionais e familiares no bem comum de educar as crianças pequenas.

Ainda, urge a necessidade de debruçar-se, e atreve-se a dizer, visitar os parâmetros escolares, como a BNCC, a fim de compreender se a escola pensada na última revisão ainda ampara o modelo vigente, pois ao tentar compreender as crianças e vendo a necessidade de se reinventar e de (re)pensar as práticas pedagógicas, somos atravessados pelos marcos legais. Sendo assim, destaca-se a importância de compreender um modelo de Base que ultrapasse a lógica prescritiva e fortaleça a importância das relações, o estabelecimento de vínculos, bem como a importância da

formação, da integração, do lúdico e do desenvolvimento infantil, priorizando a cultura das infâncias e suas particularidades.

## **7. PARA (NÃO) FINALIZAR – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Para Certeau (2013), não é suficiente que sejamos autores, nossas práticas necessitam ter significado. Assim, entre tantos “ir e vir”, mergulhei em um cotidiano tão familiar – a escola, para vivenciar realidades tão distintas. Definir este capítulo como o fechamento deste estudo seria esvaziar o doutorado à tese, este é mais um passo, mais um estudo das Pedagogias das Infâncias. É deixar se afetar e ser afetada em um espaço que por si só já “fala” tanto nas suas diferentes formas, seja pelo seu mobiliário, pela sua organização, pela sua localização, pelo seu pátio, pela sua rotina, pelos seus corredores, mas acima de tudo pelas pessoas, pois a escola é, essencialmente, um lugar de pessoas.

Falei com pessoas que carregaram medos e angústias no período de isolamento, que seguiram inseguras no presencial, mas tinham um propósito maior, o de fazer da Educação Infantil um espaço das crianças. Os desafios seguiram existindo constantemente, afinal, o fazer docente e a imprevisibilidade da rotina da educação infantil permite que o cotidiano seja criado e recriado incontáveis vezes. Por isso, há a importância de reforçar os estudos da área, de viabilizar através de pesquisa e dados científicos o importante papel que a Educação Infantil tem na vida das crianças pequenas. Ao escutar o que as professoras tinham a dizer sobre o momento vivido e sobre o retorno à presencialidade, a escrita desta tese foi criando significado e reforçou o entendimento que a escola tem em significar abrigo, relações e convivência.

O relato da coleta de dados, assim, como a maior parte desta tese, foi construído durante uma pandemia. Vale destacar que enquanto pesquisadora, tive a oportunidade e o suporte adequado para os estudos, o que nem todas crianças que participaram desta pesquisa puderam ter. Então, como primeira reflexão, destaco que nem todas crianças têm e, possivelmente, terão a oportunidade de viver uma educação infantil de qualidade - e essa afirmação impacta -, por questões relacionadas às oportunidades, divisão de renda, de acesso, econômicas e sociais, ou seja, questões que atravessam aspectos que não estão ligados apenas à educação. Além disso, durante o período de isolamento, o que foi vivenciado por cada uma das crianças, principalmente nos dois primeiros anos, são lacunas psicológicas que não há como mensurar em dados quantitativos, pois elas foram impactadas por questões das mais diversas áreas.

Outrossim, voltando à questão inicial que mobilizou a realização desta pesquisa (“Quais as possibilidades e os desafios da Educação Infantil a partir da pandemia através do olhar das e sobre as crianças pequenas e as Pedagogias das Infâncias?”), cada vez mais foi se tornando evidente a necessidade de pensar a importância dos vínculos nesse espaço como facilitadores no processo de aprendizagem e como perspectiva de pertencimento, sendo a escola um espaço seguro para a criança, um lugar que garanta não só seu desenvolvimento cognitivo, mas social, emocional e corporal.

Dentre as possibilidades, destaca-se o potencial dos diferentes espaços, a possibilidade de flexibilização de um planejamento que dê conta das demandas particulares de cada turma, o olhar atento não só para o cognitivo, mas para situações presentes do cotidiano que são fatores importantes para a personalidade das crianças. É necessário a desconstrução da visão de que as vivências da educação infantil ocorrem apenas em sala, mas em diferentes espaços e o quanto o olhar sensível possibilita a potencialização desses lugares. Reforça-se também a importância de escutar as crianças, entender suas demandas, avaliar que o mundo não é mais o mesmo e que, por isso, não há como seguir as mesmas práticas de antes. É essencial a existência de uma equipe engajada, em que todos se responsabilizem pelo processo de desenvolvimento das crianças, entendendo que desde a portaria até a direção, todos são educadores, independente de sua área de atuação. O cuidado e o manejo desde o período de adaptação e o olhar sensível garantem uma boa experiência para as crianças.

Foi proposto aqui o debruçar-se sobre o cotidiano, através do registro de falas significativas, de expressões, de ausências, de comportamentos e de aspectos ligados ao dia-a-dia que atravessaram e serviram para (re)pensar o fazer pedagógico. A partir disso, percebeu-se a necessidade de oportunizar vivências que, até então, não eram pensadas para a educação infantil, pela premissa de que eram questões que não atravessavam o cotidiano escolar. Como foi frisado, as crianças já não são mais as mesmas e é preciso permitir que as crianças sejam “apenas” – e isso já é muito - crianças nesse espaço, assumindo sim suas responsabilidades, mas acima de tudo, que elas possam brincar e interagir de forma saudável e livre. Dentre os desafios, o que mais se destacou foi a compreensão das perdas vividas pelas crianças e que, devido aos seus impactos, provavelmente não será suprida durante o período da Educação Infantil.

As crianças apresentam maior dificuldade social, são inseguras, têm medo da doença, de perdas e necessidade de extrapolar seus espaços, sendo o corpo uma forma ainda mais forte de comunicação. Também é importante refletir sobre questões ligadas ao desenvolvimento previsto para determinada idade e que essas crianças, por não conviverem com outras e não possuírem outros comparativos, ainda se encontram em fase de desenvolvimento, então, há a necessidade de ensinar hábitos que vão além da organização escolar e o ambiente familiar/doméstico para elas, pois mesmo que existam atividades para fazer de acordo com um planejamento, a organização dos tempos, materiais e propostas acabam sendo distintas.

Compreende-se que as Pedagogias das Infâncias são importantes inspirações, porém torna-se ainda mais urgente pensar em práticas que deem conta da realidade na qual as professoras estão inseridas, atentas ao seu cotidiano, servindo como base para realizar as diferentes vivências da educação infantil, respeitando a cultura infantil e local, para que se oportunize a ampliação do seu repertório. Dessa forma, de maneira sistematizada, ao pensar nas Pedagogias das Infâncias: entende-se que, de maneira geral, existe um olhar atento sobre as práticas pedagógicas, focadas no protagonismo infantil, ainda que de maneira muito peculiar, o período de isolamento exigiu medidas mais drásticas e as estratégias utilizadas buscavam de maneira macro a busca pelos vínculos estabelecidos, o pertencimento e a identificação das crianças com o ambiente escolar e as experiências da Educação Infantil (mesmo que as experiências na EI não pudessem ser vivenciadas durante praticamente os primeiros dois anos pandêmicos). Entende-se que as adaptações seguiram constantemente até o fim do ano vigente e possivelmente seguirão nos próximos anos, reforçando a necessidade de compreender as crianças em sua subjetividade e individualidade. Além disso, é preciso que as práticas pedagógicas consigam contemplar essas peculiaridades, suprindo principalmente os tempos de brincar e interagir.

Quanto ao cotidiano, os vínculos e os fazeres: as transformações são muitas e elas afetaram diretamente o fazer docente, muito por entender que os corpos precisavam de novos espaços, que as demandas ultrapassavam o pedagógico, que o afeto foi uma das principais fontes para estabelecer relações no retorno presencial e que o manejo nas formas de dar limites e dar colo foi ressignificado. Foi tempo das professoras repensarem sua prática e reforçarem os laços com as famílias para fazer da escola um lugar seguro para todos.

Conforme já mencionado, não há como querer “fazer da educação do presente”

o que era há quatro anos, pois o trauma pandêmico irá perdurar pelas próximas gerações, sendo assim, torna-se imprescindível refletir sobre as práticas pedagógicas relacionando-as com as políticas e normativas vigentes. Os aspectos legais amparam diretamente o fazer diário, porém, conforme relatado pelas próprias professoras, as normativas do período pandêmico, a instabilidade e as mudanças drásticas em curto prazo de tempo acabavam gerando insegurança em todos.

Pensando nas crianças pequenas, o impacto causado em suas vidas foi particular e subjetivo, seja por causa das perdas de pessoas importantes que faleceram na pandemia, pelo medo do desconhecido, ou pela própria violência vivida. Afinal, foi um longo período de afastamento, em que a escola teve muito menos contato com as famílias e a vulnerabilidade, a miséria, a falta de higiene e alimentação atravessou a vida das crianças, inclusive as que fizeram parte desta pesquisa.

Ao pensar nas infâncias brasileiras, há um leque extenso de diferentes realidades, e muitas vezes é na escola que as crianças se conectam com outras formas de ser e estar no mundo. A valorização dessa etapa como um espaço *da* e *na* infância não há como ser suprida por telas, por horas/aulas, por livros e cadernos. A escola precisa ser um espaço de cultura, de interação, de brincar e que, através de experiências significativas, oportunize às crianças ter um lugar de proteção, afeto e desenvolvimento. Partilhando do pensamento de Galeano, presente na epígrafe desta pesquisa, deseja-se que as crianças tenham sorte de poder ser criança, que possam viver essa fase da vida em sua inteireza e que a escola seja um espaço de partilhar memórias afetivas, boas relações, convívio com os seus pares e permita seu desenvolvimento e formação plena.

## REFERÊNCIAS

ABREU, B. C. M; FRASSÃO, M. O. **Tempos de isolamento social: Infâncias nos encontros virtuais**. *Sociedad e Infancias*, v. 4, p. 215-218, 30 jun. 2020.

ADAIR AGOSTINHO, Kátia. **O corpo como componente das formas de participação das crianças na educação infantil**. *Pág. Educ.*, Montevideo, v. 12, n.1, p.120-133, mayo 2019. Disponível em: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682019000100120&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682019000100120&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 05 de abril 2021.

ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 23, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04>. Acesso em: 10 de março de 2021.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18. Ed. Campinas: Papirus, 2012.

ARENDT, Hannah. (2016). **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Infância e da Família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981

ARROYO, Miguel Gonzalez; VILELLA, Maria dos Anjos; SILVA, Maurício Roberto da (Org.). **Trabalho infância: exercícios tensos de ser criança haverá espaço na agenda pedagógica?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BACZKO, Bronislaw. **Imaginação social**. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, Editora Portuguesa, 1985.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: ANTERO, Luís; PINHEIRO, Augusto. São Paulo: Edições, 70, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. **Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: As Socializações e a escolarização no entretecer destas culturas**. In: *Educ. Soc*, Campinas, v.28, n.100- Especial, p.1059-1083, out.2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 06 de abril de 2021.

\_\_\_\_\_. **Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância**. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2013v31n61p213-222>. Acesso 19 fevereiro 2021.

\_\_\_\_\_; HORN, Maria da Graça. A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellino (org.). **Para pensar a docência Educação Infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2019. p. 17-36.

BARROS, Eva Rodrigues Lopes. **Um diálogo entre a formação integral e a educação infantil: aproximações e distanciamentos.** – 2020, 146 fls. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa em Pós-Graduação em Gestão Escolar, Porto Alegre.

BARTLETT, J.D., GRIFFIN, J., THOMSON, D. (2020). **Resources for Supporting Children’s Emotional Well-being during the COVID-19 Pandemic.** Disponível em <https://www.childtrends.org/publications/resources-for-supporting-childrens-emotional-well-being-during-the-covid-19-pandemic>. Acesso em 27 de abril de 2020.

BAZÍLIO, Luiz. O Estatuto da Criança e do Adolescente está em risco? Os conselhos tutelares e as medidas socioeducativas. In: KRAMER, Sônia; BAZÍLIO, Luiz. **Infância, Educação e Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez. 2011.

BEZERRA, Dayanna Cristine Gomes Rosa. **Organização do trabalho pedagógico na educação infantil: um olhar sobre a rotina com as crianças de zero a dois anos.** – 2019. 157 fls. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia.

BOGARIM, Maria Cristina da S. P. B. **A qualidade da educação infantil no contexto da Pedagogia Waldorf: um estudo de caso.** 2012, 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

BORBA, A.M. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos.** Momento, Rio Grande, 18: 35-50. 2007. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/749>. Acesso em 02 de abril 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 06 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 30 dez.2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em 06 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em 07 de maio de 2020

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm). Acesso em: 14 de abril 2021

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009.**

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005\\_09](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09). Acesso em 13 de outubro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: [https://www.gov.br/planalto/pt-br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.gov.br/planalto/pt-br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 31 de abril de 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 31 de abril de 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 13 de abril de 2021.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. **Resolução CNE/CP n. 11/2020**, de 07 de julho de 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category\\_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 06 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2020 Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 07 de maio de 2020.

BRITO, D. S. L. **Pesquisa comparada em educação: construindo significados a partir de questões teórico metodológicas.** In: Anais IX FEPEG Fórum Ensino

Pesquisa Extensão e Gestão. 2015.

CAMPOS, Maria Malta. Apresentação. In: KISHIMOTO, T; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **Em busca da pedagogia da infância**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013. P. 9-19.

CAMPOS, Maria Malta et all. **Retorno à escola e à creche que respeite os Direitos Fundamentais de crianças, famílias e educadores** (Brasil, 2020).

CARBONELL, J. **Pedagogias do século XXI**.3. Ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

CARVALHO, Denise Alessi Delfim de. **Pedagogia de projetos na educação infantil: os significados na organização do espaço escolar**. – 2020. 121 fls. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste Paulista. Programa de Pós-Graduação em Educação. Presidente Prudente.

CARVALHO, Maria Jaqueline Paes de. **Currículo e prática pedagógica na educação infantil**. – 2019. 327 fls. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, Recife, 2019.

CARVALHO, Rodrigo; FOCHI, Paulo Sérgio. **O muro serve para separar os grandes dos pequenos: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil**. Revista Textura, v. 18, n. 36, p. 153-170, jan./abr. 2016

CECCIM, Ricardo Burg and PALOMBINI, Analice de Lima. **Imagens da infância, devir- criança e uma formulação à educação do cuidado**. *Psicol. Soc.* [online]. 2009, vol.21, n.3, pp.301-312. ISSN 1807-0310. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000300003>.

CELLARD, André. A análise documental. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológico**. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_ ; GIARD, Luce; MAYOL Pierre. **A invenção do cotidiano: 2, morar, cozinhar**. 12 ed. Petrópolis: Artes de Fazer, 2013.

CIAVATTA, Maria. A historicidade do conceito de experiência. In: MAGALHÃES, Livia D.; TIRIBIA, Lia (org.). **Experiência: o termo ausente? sobre história, memória, trabalho e educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 59-75. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-livia>. Acesso em: 26 de junho de 2021.

CORAZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. IN: COSTA, Marisa (org). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 105-132

CORSARO, W. **The sociology of childhood**. Califórnia: Pine Forge, 1997.

CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

COSTA, Fábio Soares da. Prefácio. IN: SANTOS, Andréia Mendes dos; VERÍSSIMO, Ana Carolina Brandão (Orgs.). **O cotidiano e os sentimentos da criança no período da pandemia por coronavírus**. Guaíba, RS: C&L Edições, 2021.

COSTA, Marisa. Introdução: novos olhares na pesquisa em educação. IN: COSTA, Marisa (org). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-22.

CUNHA, Myrtes Dias da. **Constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula**. 2000. 309p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253432>. Acesso em: 29 de março de 2021.

DESLAURIERS, Jean; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológico**. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2014. 4ª edição.

DIPP, Renata Plácido; GIORDANI, Tiago Melgarejo do Amaral. A escola como campo de experiência e significado. In: SANTOS, Andréia Mendes dos; VERÍSSIMO, Ana Carolina Brandão (Orgs.). **O cotidiano e os sentimentos da criança no período da pandemia por coronavírus**. Guaíba, RS: C&L Edições, 2021. p.123-140.

DOMINICO, Eliane et al. **Práticas pedagógicas na educação infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos**. Rev. Bras. Estud., Brasília, v. 101, n. 257, p. 217-236, Apr. 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-). Acesso em: 29 de março de 2021.

DORNELLES, Leni. Na Escola Infantil todo mundo brinca de você brinca. In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis. **Educação Infantil pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DORNELLES, Leni Vieira. **Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias**. In: V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, 2010, Rio de Janeiro. Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.

ESTEVAN, D. G. **Tiempo de desescalada y nueva normalidad. Una oportunidad para replantear los tiempos escolares situando al alumnado en el centro**. Sociedad e Infancias, v. 4, p. 279-282, 30 jun. 2020.

FARIA, Ana Lúcia. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: FORMIOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica (Orgs.).

**Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 277-292.

FARIAS, Ana Lúcia; FINCO, Daniela. (org). **Sociologia da infância no Brasil.** Campinas: SP. Autores Associados, 2011

FERNANDES, N.; BARRA, M. **Trancadas em casa! As crianças fintam a COVID-19.** Sociedad e Infancias, v. 4, p. 251-254, 30 jun. 2020.

FERNÁNDEZ-RODRIGO, L. **Alumnado que no sigue las actividades educativas: El caso de una escuela de alta complejidad durante el confinamiento por COVID-19.** Sociedad e Infancias, v. 4, p. 191-194, 30 jun. 2020.

FERREIRA, Eliana Maria. **Educação infantil no cotidiano: diálogos entre adultos e crianças.** – 2019. 161 fls. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Grande Dourados. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dourados.

FERREIRA, Nicholas. O papel da experiência na filosofia de John Dewey. In: **Filogenese.** Vol 4, nº 2, 2011.

FOCHI, Paulo. **“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contexto de vida coletiva.** 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

\_\_\_\_\_. **A relação entre adultos e crianças na Educação Infantil: reflexões emergentes no Observatório da Cultura Infantil - OBECI.** EDUCACAO UNISINOS (ONLINE), v. 24, p. 1- 18, 2020.

FORMIOSINHO, Júlia. Apresentação In: FORMIOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

FRANCISCHINI, Rosângela; FERNANDES, Natália. **Os desafios da pesquisa ética com crianças.** Estudos de Psicologia, v. 1, n. 33, p. 61-69, jan.-mar. 2016. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000100007>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário para à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 27ª. Ed., 2003.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar.** Porto Alegre: L&PM, 2009.

GARCÍA, A. **Aislamiento por COVID-19. Un abordaje de la pandemia entre organizaciones educativas y comunitarias del Gran Buenos Aires.** Sociedad e Infancias, v. 4, p. 205-209, 30 jun. 2020.

GIL, António Carlos. **Modos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas,

2008.

GROULX, Lionel. Contribuições da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológico**. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

GUIZZO, B. S.; BECK, D. Q.; FELIPE, J. Infâncias, gênero e sexualidade: articulações possíveis. In. **Infâncias, gênero e sexualidade: nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: ULBRA, 2013.

HORN, Cláudia Inês. **Pesquisa etnográfica com crianças: algumas possibilidades de investigação**.

Enfoques, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, dez. 2013. Disponível em:

<http://www.enfoques.ifcs.ufrj.br/ojs/index.php/enfoques/article/view/61/54>. Acesso em: 29 de março de 2021.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

JÓDAR, Francisco; GÓMEZ, Lucia. (2002); **DEVIR-CRIANÇA: experimentar e explorar outra educação**. Educação & Realidade; 27(2):31-45. Jul/dez 2002.

KREMER, Claines. **Quem é grande é que sabe alguma coisa, mas quem é pequeno é que sabe coisa nova todo dia: as versões das crianças sobre aprender na pré-escola**. - 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko. Brincar, Letramento e Infância. In: KISHIMOTO, Tizuko; FORMOSINHO, Júlia. **Em busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 21-53.

KUHLMANN, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LAPERRIÈRE, Anne. A teorização enraizada (grounded theory): procedimento analítico e comparação com outras abordagens similares. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológico**. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015

\_\_\_\_\_. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.

LINS, H. D.; CABELLO, J.; BORGES, C. **Direito à participação política de crianças sobre a escola: algo mudaria em função da pandemia?**. *Sociedad e Infancias*, v. 4, p. 243-249, 30 jun. 2020.

MACHADO, Diana. **Olhares de crianças sobre a escola de educação infantil: o que dizem e mostram sobre a escola?** – 2019. 105 fls. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Taquari – Univates. Programa de Pós-Graduação em Ensino. Lajeado.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS FILHO, Altino José; Prado, Patrícia Dias. Apresentação. In: **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. São Paulo, SP: Autores Associados. 2011

MOREIRA, Antônio Flavio et al. **Para quem pesquisamos: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011 – (Coleção Questões da Nossa Época, v. 31)

MOROSINI, Marília Costa e NASCIMENTO, Lorena Machado do. **Internacionalização da Educação Superior no Brasil: A produção recente em teses e dissertações**. *Educ. rev.* [online]. 2017, vol.33 [cited 2021-05-11], e155071. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982017000100109&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100109&lng=en&nrm=iso). Epub Apr 03, 2017. ISSN 1982-6621. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698155071>. Acesso em: 29 de março de 2021.

MOROSINI M. C.; NASCIMENTO, L. M. **Uma perspectiva metodológica da produção sobre Internacionalização da Educação Superior em programas de pós-graduação do Brasil**. VIII Seminário Internacional de Educação Superior - RIES – REDE GEU: A Educação Superior e Contextos Emergentes. Porto Alegre, UFRGS, 2015.

MOYLES, Janet. **Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 13-30.

OLIVEIRA, Ena Carina dos Santos. **Abordagens curriculares internacionais para educação infantil: o lugar que a criança ocupa nas relações sociais de creches e pré-escolas**. 2019. 95 fls. Dissertação (Mestrado). Santarém, Pará. Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto Ciências da Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko

Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. (Org.). **Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o passado Construindo o Futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 7 – 36.

OLIVEIRA, Milena Liz de. **O protagonismo das crianças: diálogo entre conceitos e práticas que organizam a educação infantil**. – 2019. 116 fls. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação.

OLIVEIRA, Queila Cristina de. **Goles de infância: práticas da docência e das crianças em uma escola municipal de educação infantil**. 2019. 203 f. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

OLIVEIRA, Vera Barros (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Zilma (org). Apresentação. In: **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 9-25.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez: 2003.

\_\_\_\_\_. **Lufa-lufa cotidiana: ensaios sobre cidade, cultura e vida urbana**. Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, 2010.

PEREIRA, Reginaldo. Pesquisa do cotidiano da escola infantil: itinerário para uma reflexão. In: CAMPOS, Gleisy; LIMA, Lilian. **Por dentro da educação infantil: a criança em foco**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010. p. 59-72.

**R7. Mais de 320 mil crianças no Brasil foram registradas sem o nome paterno durante a pandemia**. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/geral/mais-de-320-mil-crian%C3%A7as-no-brasil-foram-registradas-sem-o-nome-paterno-durante-a-pandemia-1.797854>. Acesso em: 20 de março de 2022.

RAPACHI, Géssica Weber. **Diálogos colaborativos acerca dos processos formativos docentes: as práticas pedagógicas no berçário**. 2019 121 fls. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

RESNICK, Mitchel. **Jardim de Infância para a Vida Toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos**. Tradução: Mariana Casetto Cruz, Lívia Rulli Sobral. Porto Alegre: Penso, 2020.

RIBEIRO, P.; DE LA REVISTA, S. **Crianças e Distanciamento Social: breve análise de uma proposta pública para a Educação Infantil**. Sociedad e Infancias, v. 4, p. 239-241, 6 jul. 2020.

RINALDI, Carla. **Dialogando com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Tradução: Vânia Cury. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

RIQUELME, A. A; PEÑA, C. A. **La Revolución del molesto virus y la experiencia narrativa por y con los niños**. Sociedad e Infancias, v. 4, p. 199-204, 30 jun. 2020.

ROCA, M. M. **COVID19: La mirada de las niñas, niños y adolescentes de Catalunya**. Sociedad e Infancias, v. 4, p. 185, 30 jun. 2020.

ROCHA, Eloisa. **Descaminhos da democratização da Educação na Infância**. IN: Zero-a- seis v. 9 n. 16 (2007): ZERO-A-SEIS, p. 37-43, Jul/Dez 2007.

ROGOFF, B. **A Natureza Cultural do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Andréia Mendes dos; VERÍSSIMO, Ana Carolina Brandão; CARDOZO, Paloma Rodrigues. **Cadê a infância que estava aqui? O gato comeu! Reflexões sobre o tempo e a infância**. Sociedad e Infancias, v. 5, p. 19-28, 2021.

SANTOS, Boaventura Souza. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020

SANTOS, Diana Leonhardt do; VERISSIMO, Ana Carolina Brandão; SANTOS, Andréia Mendes; OLHARES DOS PROFESSORES SOBRE AS CRIANÇAS EM ISOLAMENTO SOCIAL. In: MELLO, Roger; FREITAS, Patrícia. (Org.). **Saberes, experiências e práticas na educação contemporânea**. 1ed. Rio de Janeiro: E-publicar, 2020, v. 1, p. 35-46.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. **A Educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente**. Práxis educativa, Ponta Grossa, v. 15, p. 1- 24, 2020

SARMENTO; Manuel; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel (Coords.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

\_\_\_\_\_ ; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda; GARANHAN, Marinelma. **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat: 2013. p. 13-46.

\_\_\_\_\_ FERNANDES, Nathália; TOMÁS, Catarina. **Políticas Públicas e participação infantil**. In: Educação, Sociedade & Cultura, n. 25, p. 183-206, 2007.

SECHINI, Andréa Elaine. SAAB, Carolina Eimantas. **A experiência corporal no processo pedagógico**. In: Educação: revista científica do Claretiano - Centro Universitário – v.5, n.1 (jun. 2015) -. – Batatais, SP: Claretiano, 2015. 132 p. P. 77-

94.

SIERRA, P. M. **Aproximación a las implicaciones sociales de la pandemia del COVID19 en niñas, niños y adolescentes: el caso de México.** Sociedad e Infancias, v. 4, p. 255-258, 30 jun. 2020.

SILVA, C. R. **Docência masculina na educação infantil: impressões de um iniciante.** Gênero e raça em discussão. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

SILVA, Fabiany. **Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares.** IN: Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 64 jan.-mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216411>. Acesso em 23 de março de 2022

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 84-97, abr. 2010. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782010000100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000100006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 12 de fevereiro de 2021.

SILVA, Ursula. **A experiência e o pensar em Dewey e Freire: relações e influências.** Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/experiencia-e-o-pensar-em-dewey-e-freire-relacoes-e-influencias>. Acesso 15 de outubro de 2022.

SOTO, P.; MATUTE, A. F. **Escuchar las voces de la Infancia. Un cambio de perspectiva a través de la escuela.** Sociedad e Infancias, v. 5, n. Especial, p. 105-120, 19 ene. 2021.

SPAT, Vanessa da Silva Rocha de Quadros. **O tempo no cotidiano da creche: desafios e possibilidades.** – 2019. 164 fls. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

TONUCCI, F. **As crianças e a cidade.** Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, v. 1, n. 40, p. 4-7, jul./set. 2014.

UNESCO. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2021

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... IN: COSTA, Marisa (org). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38

VEIGA-NETO, Alfredo. **Memória, tempos, cotidianos.** Congresso Internacional Cotidiano Diálogos Sobre Diálogos. Niterói/RJ: Universidade Federal Fluminense, 2005. Disponível em: <http://www.labiocomp.bio.ufba.br/twiki/pub/Pretto/NovasTecnologiasNaSalaDeAula/Memrias...Rioago2005.pdf>. Acesso em 12 de dezembro de 2021.

VERISSIMO, Ana C. B. **O brincar livre na Educação Infantil: da diversão à garantia de direito(s)**. - 2018. 87 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação – PUCRS.

\_\_\_\_\_. **O brincar livre na Educação Infantil**. 1. ed. Guaíba: C&L Edições, 2020.

\_\_\_\_\_; SANTOS, Andréia Mendes; LACERDA, Miriam Pires Corrêa. Quero brincar! O brincar livre como prática pedagógica na educação infantil. In: **Processos educativos na educação infantil**. 1ed.: Acadêmica Editorial, 2020, v., p. 79-90. VIANA, Maria Tereza Bomfim. Afetividade na Educação Infantil: um olhar sobre o desenvolvimento da criança. In: CAMPOS, Gleisy; LIMA, Lilian. **Por dentro da educação infantil: a criança em foco**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010. p. 31-44.

VYGOTSKY, L.S. **A função social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## **ANEXO A – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES/EQUIPE PEDAGÓGICA**



### **Título da Pesquisa: O COTIDIANO DA ESCOLA INFANTIL A PARTIR DA PANDEMIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA E DO VÍNCULO**

Pesquisadora responsável: Ana Carolina Brandão Verissimo

Professora orientadora: Andréia Mendes dos Santos

Prezado(a) professor(a) \_\_\_\_\_,

Você está sendo convidada a participar deste estudo, que tem como objetivo: analisar as possibilidades e os desafios da Educação Infantil e das Pedagogias das Infâncias a partir da pandemia a fim de (re)pensar o cotidiano, os vínculos, as práxis pedagógicas e a experiência das crianças pequenas na escola infantil. Os dados coletados nessa pesquisa serão analisados e discutidos na tese por mim realizada no curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Professora Dra. Andréia Mendes dos Santos. Em uma turma de Educação Infantil, serão realizadas observações participantes ao longo de alguns meses a combinar com a escola, do início ao final do turno de atividades, análise de narrativas docentes e também é possível que participe em reuniões/formações dos professores.

Os resultados decorrentes da análise das informações coletadas não conterão, em hipótese alguma, qualquer elemento que permita identificar os participantes da pesquisa. Caso a escola ou os participantes desejem, poderão solicitar acesso aos resultados da pesquisa.

A participação da escola tem caráter voluntário e já foi confirmado o interesse da instituição. Sua participação é muito importante para a efetivação do estudo. Fica, no entanto, assegurada total liberdade para interromper sua participação, a qualquer momento da pesquisa, se assim desejar. Fica também assegurado que será atendido(a) caso manifeste a necessidade de apoio/esclarecimento a qualquer momento ao longo da pesquisa. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Ana Carolina Brandão Verissimo.

Esta pesquisa seguirá os seguintes preceitos éticos:

- O direito à explicação da proposta de pesquisa, com ênfase nos seus objetivos, métodos e propósitos, garantindo todas as informações necessárias para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) consentimento dos responsáveis e para Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido (TAILE) consentimento das crianças, garantindo que a participação seja uma escolha e opção das crianças e seus responsáveis;
- O respeito aos direitos de privacidade e confidencialidade, nas condições de construção e de divulgação das informações pesquisadas;
- Considerando que esta pesquisa envolve seres humanos, há possibilidade de haver

riscos ou desconfortos mínimos como: constrangimento ou alterações de comportamento, caso isto ocorra, as pesquisadoras interromperão a coleta, indo ao encontro de mudar medidas que revertam tal mal-estar. Além disso, você possui o direito de deixar de participar da investigação em qualquer momento de seu percurso;

- Os benefícios esperados remetem a possibilidade de obter mais informações sobre a inserção e o cotidiano das crianças na escola infantil a partir da pandemia (Covid-19) contribuindo para a qualificação de práticas pedagógicas atentas as necessidades das crianças;
- O direito a ter acesso aos resultados da investigação, antes mesmo de se tornarem públicos;
- A participação é absolutamente voluntária, visto que a legislação brasileira não permite que haja qualquer compensação financeira para participação em pesquisa;
- A garantia de que a participação deverá se dar em horários que não prejudiquem outras atividades exercidas pelos sujeitos.

Para que possamos iniciar a pesquisa, solicitamos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A seguir encontram-se nossos telefones de contato, pois quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas.

- Prof.<sup>a</sup> Andréia Mendes, dos Santos. Fone 51.33203500 r: 8248 E-mail [andreia.mendes@pucrs.br](mailto:andreia.mendes@pucrs.br)
- Doutoranda Ana Carolina Brandão Verissimo. Fone: 51.99875XXXX E-mail [acbverissimo@gmail.com](mailto:acbverissimo@gmail.com)
- CEP- Comitê de Ética em Pesquisa PUCRS. Fone 51.33203345 e-mails [cep@pucrs.br](mailto:cep@pucrs.br).  
Horário: segunda a sexta-feira, das 8:00 as 12:00 e das 13:30 as 17:00. Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, sala 703. CEP 90619-900. Bairro Partenon - Porto Alegre/Rs.

Ciente do que foi exposto no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

**Eu, \_\_\_\_\_(NOME) aceito participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste Termo de Consentimento.**

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Andreia Mendes dos Santos - Pesquisadora responsável

---

Ana Carolina Brandão Verissimo - Doutoranda PPGEDu PUCRS

## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PAIS/RESPONSÁVEIS



### Título da Pesquisa: **O COTIDIANO DA ESCOLA INFANTIL A PARTIR DA PANDEMIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA E DO VÍNCULO**

Pesquisadora responsável: Ana Carolina Brandão Verissimo

Professora orientadora: Andréia Mendes dos Santos

Prezados pais e/ou responsáveis,

Seu(a) filho(a) e/ou o menor sob a sua guarda

\_\_ está sendo convidada a participar deste estudo, que tem como objetivo: analisar as possibilidades e os desafios da Educação Infantil e das Pedagogias das Infâncias a partir da pandemia a fim de (re)pensar o cotidiano, os vínculos, as práxis pedagógicas e a experiência das crianças pequenas na escola infantil.

Os dados coletados nessa pesquisa serão analisados e discutidos na Tese por mim realizada no curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, sob a orientação da Professora Dra. Andréia Mendes dos Santos.

Sua autorização para que ele participe da pesquisa é de muita importância e, mesmo com seu consentimento, caso a criança não concorde em participar, sua opinião será considerada, pois a participação da criança tem caráter voluntário.

Não haverá benefícios pessoais diretos a criança pela participação na pesquisa, mas contribuirá para ampliar os conhecimentos sobre a infância e os pontos de vista das crianças, o que possibilitará repensar as intervenções das agências educativas a elas destinadas, bem como colaborar com a discussão metodológica acerca das investigações com crianças, valorizando a sua participação.

A coleta de dados será realizada através de observações participantes ao longo de alguns meses a combinar com a escola, do início ao final do turno de atividades, análise de narrativas docentes e também é possível que participe em reuniões/formações dos professores. Salientamos que é assegurada total liberdade para interromper a participação, a qualquer momento da pesquisa, caso a criança e/ou a família desejar.

Esta pesquisa seguirá os seguintes preceitos éticos:

- O direito à explicação da proposta de pesquisa, com ênfase nos seus objetivos, métodos e propósitos, garantindo todas as informações necessárias para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) consentimento dos responsáveis e para Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido (TAILE) consentimento das crianças, garantindo que a participação seja uma escolha e opção das crianças e seus responsáveis;
- O respeito aos direitos de privacidade e confidencialidade, nas condições de construção e de divulgação das informações pesquisadas;
- Considerando que esta pesquisa envolve seres humanos, há possibilidade de haver riscos ou desconfortos mínimos como: constrangimento ou alterações de

comportamento dos menores no momento de observação, caso isto ocorra, as pesquisadoras interromperão a coleta, indo ao encontro de mudar medidas que revertam tal mal-estar;

- Os benefícios esperados remetem a possibilidade de obter mais informações sobre a inserção e o cotidiano das crianças na escola infantil a partir da pandemia (Covid-19) contribuindo para a qualificação de práticas pedagógicas atentas as necessidades das crianças.
- O direito de não participação em situações que julgar inapropriadas, inadequadas ou que lhe causem algum incômodo, assim como o direito de deixar de participar da investigação em qualquer momento de seu percurso;
- O direito a ter acesso aos resultados da investigação, antes mesmo de se tornarem públicos;
- A participação é absolutamente voluntária, visto que a legislação brasileira não permite que haja qualquer compensação financeira para participação em pesquisa;
- Se a criança ou seus responsáveis não concordarem com a participação na pesquisa, a criança será excluída da coleta de dados;
- A garantia de que a participação deverá se dar em horários que não prejudiquem outras atividades exercidas pelos sujeitos.

Para que possamos iniciar a pesquisa, solicitamos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a coleta de dados com seu filho no cotidiano e nas atividades escolares.

A seguir encontram-se nossos telefones de contato, pois quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas, em especial pela pesquisadora Ana Carolina Brandão Verissimo.

- Prof.<sup>a</sup> Andréia Mendes, dos Santos. Fone 51.33203500 r: 8248 E-mail andreia.mendes@puhrs.br
- Doutoranda Ana Carolina Brandão Verissimo. Fone: 51.99875XXXX E-mail acbverissimo@gmail.com
- CEP- Comitê de Ética em Pesquisa PUhrs. Fone 51.33203345 e-mail cep@puhrs.br.  
Horario: segunda a sexta-feira, das 8:00 as 12:00 e das 13:30 as 17:00. Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, sala 703. CEP 90619-900. Bairro Partenon - Porto Alegre/Rs.

Ciente do que foi exposto no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, estou de acordo que meu filho participe da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_(NOME) responsável pelo(a)

\_\_\_\_\_  
(NOME DA CRIANÇA) autorizo sua participação neste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste Termo de Consentimento.

Porto Alegre, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

---

Andreia Mendes dos Santos - Pesquisadora responsável

---

Ana Carolina Brandão Verissimo - Doutoranda PPGEDu PUCRS

## ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO - CRIANÇAS



Título da Pesquisa: **O COTIDIANO DA ESCOLA INFANTIL A PARTIR DA PANDEMIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA E DO VÍNCULO**

Pesquisadora responsável: Ana Carolina Brandão Verissimo Professora orientadora: Andréia Mendes dos Santos

Prezada turma XX

Sou a Ana Verissimo e estou estudando sobre a escola de educação infantil e as crianças. O nome do meu trabalho é “O cotidiano da escola infantil a partir da pandemia: práticas pedagógicas através da experiência e do vínculo”. Para que eu aprenda melhor preciso da ajuda da turma de vocês.

Eu gostaria de participar das atividades de vocês na escola, já conversei com a professora e seus pais, mas quero saber se vocês permitem que eu fique aqui na escola e na sala e/ou ambiente virtual acompanhando a turma. Eu não serei uma professora, mas uma pessoa que estará aprendendo como é uma turma com crianças pequenas/idade de vocês.

Antes que eu venha aprender com vocês, têm algumas combinações muito importantes, umas regras que eu preciso sempre cumprir:

- Quando eu escrever o meu trabalho, o nome de vocês não vai estar escrito, vocês podem inventar nomes de fantasia para que eu escreva, pois no meu trabalho ninguém pode saber quem são vocês;
- Se algum colega em algum dia não quiser falar comigo ou se sentir incomodado com alguma pergunta que eu faça, pode me falar que não quer responder ou participar;
- Eu vou anotar algumas coisas em um caderninho para não esquecer, quem ficar curioso pode perguntar o que eu anotei.

Para me ensinar neste trabalho, além da turma de vocês eu também tenho uma professora que se chama Andreia Mendes, ela me ensina em um colégio chamado PUCRS, e quando eu terminar este estudo, eu poderei ensinar a outros professores como funciona uma turma com crianças pequenas.

As crianças da turma XX manifestam o desejo de participação na pesquisa assinando o nome, fazendo um desenho ou marcando um X ao lado do seu nome/foto correspondente.

**ANEXO D – CARTA DE ACEITE**

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2022.

A Comissão Científica da Escola de Humanidades da PUCRS

Prezados Senhores:

Pela Escola \_\_\_\_\_ declaro que tenho conhecimento e autorizo a realização da pesquisa intitulada “O cotidiano na escola infantil a partir da pandemia: práticas pedagógicas através da experiência e do vínculo”, coordenado pela Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Andréia Mendes dos Santos. Foi-me explicado que o objetivo é analisar as possibilidades e os desafios da Educação Infantil e das Pedagogias das Infâncias a partir da pandemia a fim de (re)pensar o cotidiano, os vínculos, as práxis pedagógicas e a experiência das crianças pequenas na escola infantil. Também que a coleta de informações será realizada através de observações ao longo de alguns meses a combinar com a escola, do início ao final do turno de atividades, análise de narrativas docentes e possível participação em reuniões/formações dos professores.

Disponibilizamos os seguintes contatos:

Prof<sup>a</sup> Andréia Mendes dos Santos. Fone 51.33203500 r: 8248 –  
[andreia.mendes@pucrs.br](mailto:andreia.mendes@pucrs.br) Doutoranda Ana Carolina Brandão Verissimo. Fone 51.  
99875XXXX – [acbverissimo@gmail.com](mailto:acbverissimo@gmail.com)  
Escola de Humanidades PUCRS. Fone 51. 3320.3527

Atenciosamente

Nome, cargo e assinatura do responsável pelo local de realização da pesquisa:

### ANEXO E – RELAÇÃO DAS ESCOLAS CONVENIADAS

1	A PEQUENA SEREIA
2	A TURMA DO BARULHO
3	ABELHINHA
4	ALGODÃO DOCE
5	AMIGO
6	AMIGUINHOS DO CRISTAL
7	AMPARO DA IMACULADA CONCEIÇÃO (Sem fins lucrativos)
8	ANJINHO DO SABER
9	ANJINHOS TRAVESSOS
10	APRENDENDO A CRESCER
11	AQUARELA
12	AQUI EU FICO
13	ARTE CARINHO
14	BABY & CIA
15	BABY GARDEN
16	BABY HOUSE
17	BALÃO AZUL
18	BALÃO VERMELHO
19	BANZÉ
20	BEBÊ FOFINHO
21	BICHO CARPINTEIRO
22	BRINCAR E APRENDER
23	CANTINHO DA CRIANÇA
24	CANTINHO DO CÉU
25	CARACOL
26	CARROSSEL
27	CASTELINHO APRENDENDO A CRESCER
28	CIA DA CRIANÇA

29	CILIKA
30	CISNE BRANCO
31	COLIBRI
32	CONSTRUINDO O SABER
33	CONSTRUIR
34	CORAÇÃO MÁGICO
35	CORUJINHA SAPECA
36	CREARE
37	CRESCENDO FELIZ
38	CRIANÇA ARTEIRA
39	CRIANÇA E CIA
40	CRUARTE
41	DA MÔNICA
42	DESCOBRINDO A VIDA
43	DESCOBRINDO O MUNDO
44	DESPERTAR
45	DOCE MEL
46	DUMBO
47	ECOKIDS ESTAÇÃO CRIANÇA
48	EDUCAR CRIANÇA & CIA
49	EDUCARE
50	ESPAÇO CRIATIVO
51	ESPAÇO FELIZ
52	ESTAÇÃO DA FELICIDADE
53	FÁBRICA DOS SONHOS
54	FAVINHO DE MEL
55	FAZENDO ARTE
56	FAZENDO E ACONTECENDO
57	FILHOS DA PROMESSA

58	FILHOS DO SABER
59	GATINHO TRAVESSO
60	GATO DE BOTAS E PEQUENO POLEGAR
61	GENTE MIUDA
62	GENTE MIÚDA
63	GENTE MIUDINHA
64	GIORDANO BRUNO
65	GIRAFINHA TRAVESSA
66	GIRASSOL
67	INFÂNCIAS
68	JOÃO E MARIA
69	LAGO DO CISNE
70	LALILU
71	LAR DA PEQUENA CRIANÇA
72	LAR DO BEBÊ PUPILEIRA (Sem fins lucrativos)
73	LÚDICA
74	LÚDICA INFÂNCIA
75	MAMÃE DEIXA
76	MARISTA NOSSA SENHORA APARECIDA DAS ÁGUAS (Sem fins lucrativos)
77	MEU CANTINHO
78	MOINHO
79	MUNDO
80	MUNDO DO ABC
81	MUNDO DOS ANJOS
82	MUNDO MÁGICO DA ALEGRIA
83	NENECA
84	NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS (Sem fins lucrativos)
85	NOVA GERAÇÃO
86	O CRESCER

87	ORFANOTRÓFIO II
88	PANAMERICANA
89	PARAÍSO DOS BAIXINHOS
90	PATO
91	PATOTINHA
92	PEDACINHO DO CÉU
93	PEQUENINOS
94	PEQUENO APRENDIZ
95	PEQUENO GÊNIO
96	PEQUENO PRINCIPE
97	PIAZITO
98	CRED. COMO EEI CASINHA FELIZ)
99	PROJETO VIDA
100	QUERUBIM
101	RECANTO DA CRIANÇA
102	RECANTO DO PIÁ
103	RECANTO FELIZ
104	RECANTO MIMOSO
105	REI ARTHUR
106	REINO DOS BAIXINHOS
107	SANTA ZITA DE LUCCA (Sem fins lucrativos)
108	SEMEANDO O SABER
109	SESI RUBEM BERTA (Sem fins lucrativos)
110	SESQUINHO (Sem fins lucrativos)
111	TAGARELA
112	TARTARUGUINHA VERDE
113	TEMPO DE CRESCER
114	TIA DAISY
115	TOK DO SABER

116	TURMA DO GIZ DE CERA
117	TURMA DO MORANGUINHO
118	TURMA DO PIU PIU
119	VIVER E APRENDER
120	VOANDO ALTO
121	VOVÓ MARGARIDA
122	VOVÓ OLMIRA
123	WERNER SCHWUCHOW (Sem fins lucrativos)
124	YELLOW KIDS

Fonte: SMED (2020) - (adaptada pela autora)

**ANEXO F – RELAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

1	EMEI BAIRRO CAVALHADA
2	EMEI DA VILA DA PÁSCOA
3	EMEI DA VILA ELIZABETH
4	EMEI DA VILA FLORESTA
5	EMEI DA VILA MAPA II
6	EMEI DA VILA MAX GEISS
7	EMEI DA VILA NOVA RESTINGA
8	EMEI DA VILA NOVA SÃO CARLOS
9	EMEI DA VILA SANTA ROSA
10	EMEI DA VILA TRONCO
11	EMEI DA VILA VALNERI ANTUNES
12	EMEI DO JARDIM SALOMONI
13	EMEI DOM LUIZ DE NADAL
14	EMEI DOS MUNICÍPIRIOS TIO BARNABÉ
15	EMEI DR WALTER SILBER
16	EMEI ÉRICO VERÍSSIMO
17	EMEI FLORÊNCIA VURLOD SOCIAS
18	EMEI HUMAITÁ
19	EMEI ILHA DA PINTADA
20	EMEI JARDIM BENTO GONÇALVES
21	EMEI JARDIM CAMAQUÃ
22	EMEI JP CANTINHO AMIGO
23	EMEI JP CIRANDINHA
24	EMEI JP GIRAFINHA
25	EMEI JP MEU AMIGUINHO
26	EMEI JP PASSARINHO DOURADO
27	EMEI JP PATINHO FEIO
28	EMEI JP PICA-PAU AMARELO
29	EMEI MAMÃE CORUJA
30	EMEI MARIA HELENA CAVALHEIRO GUSMÃO
31	EMEI MARIA MARQUES FERNANDES
32	EMEI MIGUEL GRANATO VELASQUEZ

33	EMEI NOVA GLEBA
34	EMEI OSMAR DOS SANTOS FREITAS
35	EMEI PADRE ÂNGELO COSTA
36	EMEI PARQUE DOS MAIAS II
37	EMEI PAULO FREIRE
38	EMEI PONTA GROSSA
39	EMEI PROTÁSIO ALVES
40	EMEI SANTO EXPEDITO
41	EMEI VALE VERDE
42	EMEI VILA NOVA

Fonte: SMED (2021) - (adaptada pela autora)

## ANEXO G – PESQUISA DE APROXIMAÇÃO

Me chamo Ana Carolina Brandão Verissimo e sou estudante de doutorado da PUCRS - Porto Alegre/ RS. Faço parte do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (NEPIEI). Gostaria de convidar você a participar da pesquisa: "O cotidiano da escola infantil a partir da pandemia: práticas pedagógicas através da experiência, vínculo e trabalho colaborativo" - título provisório da Tese. O objetivo desta pesquisa é dialogar com gestores, professores e posteriormente com as crianças da Educação Infantil sobre a atual situação da Educação e as (re)configurações do trabalho docente frente à pandemia de Covid-19 no Brasil a partir das Pedagogias das Infâncias. Sua colaboração é essencial para melhor compreender tais processos e poder contribuir para formação de docentes e a qualidade da Educação Infantil. O preenchimento do questionário leva em torno de 10 minutos e todas as informações fornecidas serão mantidas em sigilo, garantindo o anonimato dos dados, mesmo quando os resultados forem divulgados. Sua participação é totalmente voluntária, e tens o direito de desistir a qualquer momento sem nenhuma penalidade. Qualquer dúvida ou maior esclarecimento você poderá entrar em contato comigo, através do e-mail: [acbverissimo@gmail.com](mailto:acbverissimo@gmail.com). Se concordares em participar, assinale a opção "sim".

### Formulário de tese – pesquisa por aproximação

#### IDENTIFICAÇÃO

- Escola pública-privada
- Nome da escola
- Qual cargo você ocupa na instituição
- Tempo de trabalho na instituição
- Qual a principal perspectiva teórica que baseiam as práticas pedagógicas na sua escola
- O que a instituição em sua proposta entende como trabalho para Educação Infantil

#### CRIANÇAS E EDUCAÇÃO INFANTIL

- Quanto ao número de crianças você considera a instituição (pequena, média,

grande)

- Média de crianças na instituição
- Houveram cancelamentos ao longo do distanciamento social
- Quais estratégias a escola utilizou para manter o número de crianças durante o período de pandemia

**No período de isolamento:**

- Descreva quais foram as propostas pedagógicas (quais medidas tomadas, tipo de atividade, organização de tempo)
- Quais recursos utilizados
- Como funcionou a comunicação interna (equipe)
- Como funcionou a comunicação externa (família e crianças)
- Como percebe a participação das crianças nas atividades (humor, participação)

**No período do retorno:**

- Propostas pedagógicas (quais medidas serão/estão sendo tomadas)
- Quais recursos serão utilizados
- Houveram mudanças no comportamento das crianças
- Houveram modificações na comunicação interna
- Houveram modificações na comunicação externa?

<https://forms.gle/ub7DnE8b3FujYCav7>

## ANEXO H – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

### Roteiro de observação

#### Sobre a escola...

- Conhecer sobre a história da escola;
- Qual o número de alunos na instituição;
- Descrição da estrutura física da escola (salas de aula, laboratórios, salas de recursos, etc.);
- Comunidade que a escola está inserida;
- Proposta pedagógica da instituição;
- Documentação pedagógica.

#### Sobre a turma...

- Qual número de alunos;
- Descrição do grupo e das atividades realizadas;
- Prática pedagógica;
- Como é a organização dos espaços e tempos da sala;
- Aspectos sociais, cognitivos e emocionais do cotidiano;
- Perceber como ocorreu as práticas pedagógicas no período remoto (através de conversa com professora/crianças);
- Registros de falas e expressões de diferentes linguagens.

A abordagem com a turma será através de observações, permitindo caso seja do interesse das crianças participação através de conversas informais, para que haja maior aproximação, acompanhamento e participação das atividades da turma, podendo fazer inferências de questões relacionadas a pandemia e seu cotidiano.

## **ANEXO I - QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA DAS PROFESSORAS**

### **IDENTIFICAÇÃO**

Nome:

Idade:

Formação:

Tempo de atuação:

Tempo de atuação na escola:

### **Conhecendo sobre o profissional...**

1. O que te fez ser professor(a)?
2. Da época da opção pela profissão docente aos dias de hoje, tu consideras que tinhas conhecimento sobre o que era, o que fazia, como fazia, as alegrias e até as frustrações da profissão docente? Se tivesse que optar novamente; novamente escolherias ser professor? Por quê?
3. De maneira geral, quais os maiores benefícios/ alegrias encontradas na tua profissão?
4. De maneira geral, quais as maiores dificuldades/ desafios encontrados na tua profissão?
5. Sobre tua atuação na Educação Infantil, ela se deu de que forma? (interesse prévio, vaga disponível, etc.)

### **Na prática...**

1. O que você compreende como função/papel da Educação Infantil?
2. Qual a principal perspectiva teórica que baseiam as tuas práticas pedagógicas?
3. Tua escola tem uma inspiração em Reggio Emilia. Me conta qual tua percepção sobre essa proposta dentro da realidade da escola e das crianças da tua turma
4. Vamos falar sobre os momentos formativos. Me conta destes momentos, eles dão conta de estudos, diálogos e capacitações para pensar a EI independente do perfil do professor?

### **No isolamento pandêmico...**

5. Descreva quais foram as propostas pedagógicas (quais medidas tomadas, tipo de atividade, organização de tempo).
6. Quais recursos utilizados?
7. Como percebe a participação das crianças nas atividades (humor, participação)?

**No período do retorno presencial...**

8. Você percebe que mudou algo na sua prática pedagógica a partir da pandemia? O quê?
9. Você mudou algum recurso utilizado?
10. Como você percebe o comportamento das crianças neste retorno?
11. Como você percebe a participação deles nas atividades e no cotidiano escolar?
12. Existem diferenças do período anterior a pandemia?
13. O que você define como possibilidades para a Educação Infantil no pós-pandemia?
14. O que você define como desafios para a Educação Infantil no pós-pandemia?
15. Quais os impactos sociais, cognitivos e emocionais no cotidiano das crianças pequenas você percebe a partir da experiência da pandemia da COVID-19.
16. Se você tivesse que eleger algo que foi essencial/marcou a experiência da Educação Infantil na pandemia e possivelmente seguirá na sua rotina, o seria o que?
17. Pensando a partir da pandemia, você percebe transformações significativas na relação com a família? Como as crianças e com a equipe da escola? Explique.
18. Pense sobre o desenvolvimento das crianças. a pandemia afetou esse processo? Como recuperar isso?

**Sobre o que observei...**

Neste bloco de perguntas eram feitas questões individuais da turma e ou do cargo que a professora ocupava.

**ANEXO J - PARECER DE APROVAÇÃO CEP**

S I P E S Q - Sistema de Pesquisas da PUCRS

Código SIPESQ: 1063

Porto Alegre, 17 de novembro de 2021

Prezado(a) Pesquisador(a),

A Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES da PUCRS apreciou e aprovou o Projeto de Pesquisa "O cotidiano da escola infantil a partir da pandemia: práticas pedagógicas através da experiência e do vínculo.". Este projeto necessita da apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Toda a documentação anexa deve ser idêntica à documentação enviada ao CEP, juntamente com o Documento Unificado gerado pelo SIPESQ.

Atenciosamente,

Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES

## ANEXO K – PARECER DE APROVAÇÃO PLATAFORMA BRASIL

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O cotidiano da escola infantil a partir da pandemia: práticas pedagógicas através da experiência e do vínculo.

**Pesquisador:** Andreia Mendes dos Santos

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 55748321.0.0000.5336

**Instituição Proponente:** UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

**Patrocinador Principal:** FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.362.761

#### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1863471.pdf, de 19/04/2022) e/ou do Projeto Detalhado (Projeto\_PB.pdf, de 01/12/2021).

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados. As pendências foram solucionadas.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP-PUCRS, de acordo com suas atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012, Resolução nº 510 de 2016 e a Norma Operacional

nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa O cotidiano da escola infantil a partir da pandemia: práticas pedagógicas através da experiência e do vínculo, proposto pela pesquisadora Andreia Mendes dos Santos com número de CAAE 55748321.0.0000.5336.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1863471.pdf	19/04/2022 10:23:32		Aceito
Outros	TAILE_crianças.docx	18/04/2022 22:27:06	Andreia Mendes dos Santos	Aceito
Outros	questionario_observacao.docx	18/04/2022 22:26:24	Andreia Mendes dos Santos	Aceito
Outros	carta_alteracao_PB.docx	18/04/2022 22:23:45	Andreia Mendes dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_equipe.docx	18/04/2022 22:23:34	Andreia Mendes dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsaveis.docx	18/04/2022 22:23:11	Andreia Mendes dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TAI_SMED.pdf	10/02/2022 13:16:07	Andreia Mendes dos Santos	Aceito
Outros	Carta_CEP.pdf	10/02/2022 13:13:38	Andreia Mendes dos Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_PB.pdf	01/12/2021 20:34:50	Andreia Mendes dos Santos	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	01/12/2021 20:34:06	Andreia Mendes dos Santos	Aceito
Outros	Lattes.docx	01/12/2021 18:13:41	Andreia Mendes dos Santos	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.docx	30/11/2021 19:04:01	Andreia Mendes dos Santos	Aceito
Outros	CARTA_DE_ACEITE_INSTITUCIONAL_PARA_A_REALIZACAO_DA_PE	30/11/2021 19:01:32	Andreia Mendes dos Santos	Aceito

	SQUI SA.docx			
Orçamento	Orcamento.docx	30/11/2021 19:00:45	Andreia Mendes dos Santos	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PORTO ALEGRE,

22 de Abril de 2022

**Assinado por:****Paulo Vinicius Sporleder de Souza (Coordenador(a))**