

Poliana Bruno Zuin - Joaquim Pintassilgo
Sara Reis da Silva - Amarílio Ferreira Junior
(Organizadores)

Trajatórias da Educação Infantil:

Um resgate histórico das percepções de professores no retorno
ao ensino presencial após período pandêmico.



Pedro & João
editores

(Organizadores)

**Trajetórias da Educação Infantil:
um resgate histórico das percepções de
professores no retorno ao ensino presencial
após período pandêmico**



Pedro & João
editores

**Poliana Bruno Zuin
Joaquim Pintassilgo
Sara Reis da Silva
Amarilio Ferreira Jr.
(Organizadores)**

**Trajetórias da Educação Infantil:
um resgate histórico das percepções de
professores no retorno ao ensino presencial
após período pandêmico**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Poliana Bruno Zuin; Joaquim Pintassilgo; Sara Reis da Silva; Amarilio Ferreira Jr. [Orgs.]

Trajatórias da Educação Infantil: um resgate histórico das percepções de professores no retorno ao ensino presencial após período pandêmico. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 175p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0574-8 [Digital]

1. Trajetórias. 2. Educação Infantil. 3. Brasil. 4. Portugal. I. Título.

CDD – 370

Capa: Gabriel Arroyo. Esta capa foi desenhada usando recursos do Freepik.com

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Apresentação

Este livro resulta-se de um trabalho de pesquisa que se iniciou durante o início do Isolamento Social ocasionado pela Pandemia da Covid-19. O Grupo de Pesquisa e Estudos “Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna” (Diretório de Pesquisa do CNPQ) e o Programa de Extensão “Linguagens na Educação Infantil – LEDIF – ProEX-UFSCar”, ambos coordenados pela docente Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin começou a desenvolver ações sobre o impacto do isolamento social no cotidiano das crianças e das famílias atendidas pela docente na Unidade de Atendimento à Criança -UAC-UFSCar, extrapolando a documentação para outras Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (UUFEI), resultando na obra “Vozes e Experiências de Professoras e Professores das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (UUFEI) durante a Pandemia da Covid-19”, publicado pela Pedro & João Editores, com financiamento do CNPQ, organizado pelos docentes Poliana Bruno Zuin e Amarilio Ferreira Junior, ambos da Universidade Federal de São Carlos. Tais ações em relação à Pandemia e trabalho remoto também contou com o apoio da ProEx para um Edital Específico da Covid-19, cujo projeto foi “Acolhimento na Educação Infantil em tempos de Pandemia da Covid-19” coordenado pela docente Poliana Bruno Zuin, que também organizou a obra que se intitula com o nome do Projeto, publicado pela Pedro e João Editores.

Registrar as experiências de professores da Educação Infantil durante o ensino remoto constituiu-se como um documento histórico para futuras pesquisas a fim de se compreender como os professores, crianças e famílias se organizaram nos espaços de suas residências, mediados pelos aparatos tecnológicos, a fim de permitir que a vida do cotidiano nas unidades de Educação Infantil pudesse acolher as crianças e famílias, sem que um *hiato* de fato existisse. Desta forma, esses trabalhos em forma de documentação e registro histórico objetivou-se e continua sendo premente, pois permite aos investigadores da área de educação e afins compreender as ações realizadas por todas as unidades como ações de acolhimento às crianças e suas famílias, uma vez que não se podia cobrar e exigir das famílias e crianças a participação por uma série de razões.

Diante deste contexto investigativo, continuar acompanhando essas crianças e famílias na volta aos espaços de interações nas Unidades de Educação Infantil, após atividades remotas, torna-se necessário e relevante a fim de analisar os efeitos da ausência das interações propiciadas nos

contextos educativos, uma vez que a Educação para a infância se pauta nas brincadeiras e interações, mediatizados intencionalmente pela figura do professor.

Daí decorre o livro que se encontra aos vossos olhos, intitulado **TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM REGISTRO HISTÓRICO ENTRE BRASIL E PORTUGAL SOBRE AS ATIVIDADES PRESENCIAIS POR MEIO DAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES APÓS ATIVIDADES REMOTAS**, fruto de um estudo no exterior junto ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, contando com a parceria para a organização do Professor Doutor Joaquim Pintasilgo desta Instituição e que me recebera para fazer um estudo em algumas instituições de Educação Infantil, bem como possibilitou experienciar as escolas de Pedagogia Moderna e ouvir os relatos dos Professores Portugueses, contexto muito distinto do brasileiro. O livro também conta com a parceria para a organização da Professora Dra. Sara Reis da Silva do Instituto de Educação - Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, cujo laço se estreitou em uma visita e aula aberta na Universidade do Minho em Braga. Para finalizar o livro conta também com a minha organização e do Prof. Amarílio Ferreira Jr., ambos da Universidade Federal de São Carlos, parceria que se iniciou com o Pós-Doutorado realizado no Departamento de Educação há algum tempo atrás.

A partir deste preâmbulo, é necessário salientar que a recolha das Narrativas de professores brasileiros se deve ao fato das escolas brasileiras de Educação Infantil terem, em sua maioria, ficado fechadas por quase dois anos em isolamento social e trabalho remoto, sendo a realidade da Unidade em que atuo, UAC, exatamente dois anos e um mês. É fato que o isolamento social trouxe muitos problemas ao cotidiano das crianças, adolescentes, jovens e adultos, afetando gravemente as crianças e suas interações e, conseqüentemente, as suas diferentes linguagens. Visto isto, dado ao retorno às atividades presenciais, muitas inquietações começaram a surgir sobre os efeitos da pandemia no desenvolvimento das diferentes linguagens das crianças, sobretudo, pela ausência de interação. Os comentários de professores e orientandos que atuam nos diferentes espaços pedagógicos começaram a ecoar na oralidade, o que me levou a refletir sobre a importância de registrar essas vozes como documento histórico e registro para que novas pesquisas se iniciem. Como a realidade portuguesa foi diferente o livro conta com apenas uma narrativa do contexto português.

Ao realizar um estudo preliminar sobre o estado da arte em relação ao tema, não há ainda trabalhos publicados relativos a esse retorno das crianças e, sim, trabalhos realizados durante a pandemia sobre os impactos que o isolamento social podiam causar nas crianças. Diante deste cenário surgiu a

mobilização para registrar, por meio de narrativas, as experiências de professores brasileiros que atuam na Educação Infantil em diferentes espaços pedagógicos, como unidades federais, municipais e particulares.

Sabendo da realidade europeia, mais especificamente no que tange ao cenário Português, cuja pandemia foi mais branda do que a da realidade brasileira, as escolas de Educação Infantil, compreendidas como creche e pré-escola ou Jardins de Infância, tiveram aproximadamente um trimestre em trabalho remoto. Apesar das diferenças de tempo e espaço, os efeitos que uma pandemia traz às crianças são atroz, saber como ocorreu e quais foram os efeitos na percepção de professores portugueses também se tornou essencial a fim de mapearmos e analisarmos os efeitos da falta de interação para a aprendizagem e desenvolvimento das diferentes linguagens da criança.

Portanto, este livro se constitui apenas com as narrativas de professores brasileiros. É necessário destacar que a coleta destas narrativas possui o objetivo único e exclusivo de documentar esse evento historicamente a fim de que novas pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento possam ser efetivadas e contribuir com o desenvolvimento de quem mais nos importa: *a criança*.

Mas, por que narrativas?

A narrativa como subsídio para a pesquisa se constitui como um importante recurso ao contexto da pesquisa educacional, dado aos trabalhos pioneiros de Nóvoa (1992), Benjamin (1993) e Zabalza (2004). Na história da humanidade a narrativa sempre esteve presente, nos contadores e narradores de história, que de geração em geração contam as suas histórias, perpetuando culturas e valores, portanto, deve ser estudada dentro dos seus contextos sociais, econômicos, políticos, históricos, educativos, conforme pontuam Souza e Cabral (2015).

Amorim (2004) destaca que o trabalho do pesquisador em ciências humanas é buscar o outro, também sujeito da pesquisa e objeto de fala como interlocutor, e que ambos se encontram em posição de intersubjetividade. Para tanto, deve-se levar em consideração as relações entre os dois, o contexto em que a enunciação ocorre e o seu campo enunciativo. Clandinin e Connelly (2000, p. 20) pontuam a pesquisa narrativa como uma forma de compreender a experiência, vejamos:

“[...] a narrativa permite, a partir da reflexão que a envolve, construir o conhecimento sobre a docência em uma visão mais ampla, [...] pois nela está o sentimento, a significação, o sentido das histórias trazido por meio da voz, das narrativas de seus protagonistas”. “[...] uma forma de entender a experiência, associando teoria e prática em uma reflexão da realidade vivida”

As memórias de professores, por meio de narrativas, permitem que o sujeito acione distintos conhecimentos, tais como: crenças, valores, emoções e conquistas o que permite compreender a sua identidade na e pela alteridade. Nóvoa (1992) ressalta a importância de compreender essas experiências na formação de professores, uma vez que tais experiências pessoal e profissional fundamentam-se em pilares para o processo formativo e autoformativo do ser professor. Indo ao encontro do que aponta Nóvoa, Larrosa (2002, p.25) pontua a experiência do ser professor e a caracteriza sendo esta como “(...) aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma”.

Diante deste contexto, as narrativas relativas às percepções dos professores em relação ao retorno das crianças se constituem como um importante documento histórico e de pesquisa para a investigação educacional, cujas experiências ímpares possuem a generalidade de um contexto Pandêmico que afetara milhares e milhares de pessoas nos seus contextos particulares, mas que de forma alguma devemos fechar os olhos e tratar com banalidade algo que causara dor e sofrimento, por isso se constitui como uma experiência coletiva.

Professora Doutora Poliana Bruno Zuin

Lisboa, 06 de dezembro de 2023.

Prefácio

Gosto da potência das palavras

Valdemir Miotello (UFSCar)

1. Ando sempre atento à vida das palavras. A palavra fica sempre mais viva, mais forte nas trocas, nas interações, nas conversas, nas leituras, nas escutas. A palavra está sempre em busca de outra palavra. Essa é sua força. Ela se alarga no encontro com outras palavras. E essa também é sua aparente fraqueza, pois que ela não permanece como uma palavra monolítica, com um só sentido, não pertence a um só dono, um patrão, mas se apresenta misturada, com outras vozes dentro de si, sem controle nos sentidos, sem autoritarismo, sem arrogância. A primeira maldição da palavra é não ser dita; e a segunda maldição da palavra é não ser escutada... Não dizer a palavra é o que de pior pode nos acontecer. Esse é um imperativo em nossa vida: dizer a palavra! Somente eu posso dizer a minha palavra. E ao dizer a minha palavra me posiciono no mundo, estabeleço minhas relações, atribuo valor aos eventos, impregno minha vida, meus atos e minhas palavras de ideologia, me coloco nessa corrente interminável da vida que responde. E não escutar a palavra é a quebra dessa corrente, é a determinação da completude de meu viver, do meu acabamento, de um viver monológico, da minha morte. Dizer a palavra! Essa é a resposta que precisamos dar com nossa vida. Dizer a palavra única que apenas eu posso dizer é meu ato responsável! E dele não posso escapar, não posso passar essa responsabilidade para outra pessoa e não tenho onde me esconder, não tenho âlibi pra não dizer.

2. Me coloquei na escuta de algumas palavras especiais nesse presente livro, e veja essa: Ensino presencial. Ensinar é sempre se colocar na escuta. É aprender em comunhão. É juntos vencer o individualismo medonho, essa nossa doença fundante, que nos cerca a todo tempo e lugar. A educação, o ensinar é sair de si. É o tempo e o lugar, a cronotopia, que nos proporciona a possibilidade de, juntos, aprender. E quando fazemos isso de forma presencial as potências aumentam, e aprendemos isso nos tempos atuais. Juntos somos mais. E juntos em presença somos mais ainda. Dizer a palavra em ausência é falar pelas costas; é falar do outro e não com o outro; é negar a corporeidade que exige a intercorporeidade. Falar com o outro, instalar a presencialidade, é criar os engramas, as pistas, os caminhos que nos levam ao outro, nesse processo empático e amoroso. A empatia me possibilita penetrar profundamente na existência do outro, me trazendo de volta ao meu lugar com o olhar do outro; e eu olhando nos olhos alheios vejo o

mundo. E a amorosidade é o único caminho que me permite descobrir as nuances, as mais pequenas diferenças entre o outro e eu, e feito isso me garante me relacionar com a diferença de maneira não-indiferente.

3. E veja a grandeza dessa palavra: Pandemia. Pandemia. Pandemia. Essa palavra nos rondou e nos dominou por aproximadamente três anos, e ceifou milhões de pessoas no mundo inteiro. A Organização Mundial da Saúde estima em aproximadamente 15 milhões de mortes relacionadas à Covid-19. E 70% dessas mortes se concentram em apenas 10 países, e o Brasil é um desses. O descaso, o deboche e a crueldade com que foi tratada a pandemia aqui no Brasil nos levou a esse ponto, de ter que conviver com quase 700 mil mortos. E a economia totalmente destroçada, com a fome e o desemprego voltando com carga máxima.

4. E não dá pra ficar sem sentir a força desse enunciado: Escuta. Colocar-se na escuta. Vivemos tempos difíceis e a maioria das escolhas que fazemos se guiam por uma vida individualista. O individualismo é o mal fundante de todos os nossos erros. Viver de forma individualista é se colocar no único centro de valor, é se definir como regra única; como único dono dos sentidos; é achar que a verdade é apenas a sua, a única religião que vale é a que você professa; a música que presta é a que você canta e gosta; a única ciência é a que você faz; bem como as cores, os sabores, os comportamentos, as roupas, o jeito de viver. O individualismo somente admite o eu como único sujeito, e até me constituo por mim mesmo. Eu penso, logo eu sou. Mas então como instaurar uma outra forma de relações, em que o outro também seja sujeito e não objeto? Aqui entra a escuta. Preciso me tirar do centro único de valor, e admitir que o outro também é um centro único de valor. E que os dois centros de valor precisam estar em relação um com o outro. E essa relação se dá pela escuta. Preciso me colocar na escuta do outro. Até porque quando cheguei ao mundo o outro já estava aqui e ele me ajudou a me constituir. O eu é um presente do outro; sou uma concessão do outro. Então essa postura de escuta me coloca na relação de alteridade; relação de respeito; relação de humildade de quem quer aprender com o outro, de quem não sabe tudo, atitude de quem precisa do outro como precisa de ar puro. Essa relação é sempre na tensão e na amorosidade. Na convivência, na escuta ativa. Penso que é nessa direção que a educação, e mais preferencialmente a educação infantil, deve ser construída.

5. Cumprimento os autores que colocaram seu ponto de vista nesses escritos, e que assim disseram sua palavra. E que juntos possamos estimular, diria melhor se dissesse cutucar, os outros pra que digam também sua palavra.

Sumário

A aurora que finda um período de longas noites frias	15
Poliana Bruno Zuin	
A Educação Infantil e o retorno presencial: novos desafios e novas demandas	31
Michele Varotto Machado	
Políticas Públicas para quem? Narrativas do chão da escola no retorno ao ensino presencial	41
Rubia Fernanda Quinelatto	
Eu/nós , os bebês e as famílias no ano 3 da pandemia: (ad)mirando experiências de vida coletiva no berçário	51
Dilma Antunes Silva	
O impacto da pandemia no desenvolvimento da oralidade infantil: um relato de experiência sobre possibilidades de intervenção pedagógica no município de Araraquara	65
Cristiane Moraes Escudeiro	
Eliza Maria Barbosa	
Simone Cristiane Bocchi	
A pandemia, o retorno presencial e a escuta das crianças na Educação Infantil	77
Maria Talita Fleig	
Daliana Löffler	
Olhares para um novo tempo: desafios da vivência presencial após o período de atividades remotas	87
Júlia Monteiro de Barros Ferreira	
Elisangela Brum Cardoso Xavier	
Letícia Silva Ferreira	
Desafios da gestão escolar de uma unidade de Educação Infantil Federal em tempos de pandemia	97
Catarina Laura de Paula Luiz	
Letícia Silva Ferreira	
Elisangela Brum Cardoso Xavier	

Um olhar reflexivo do corpo docente sobre o retorno às aulas presenciais em Araguaína-TO	105
Clorisneia Soares Vila Nova Silva Cícero da Silva	
Experiências na sala de aula da Educação Infantil em escolas do estado de São Paulo no pós pandemia	115
Ana Flávia Corrêa Marília Mesquita Queiroz Keylliane Martins	
Impactos do isolamento social no desenvolvimento infantil e a readaptação das crianças na Educação Infantil	123
Thaina Lorena Wellichan Poliana Bruno Zuin	
Pandemia de covid-19 e seus impactos e desdobramentos na Educação Infantil	129
Lívia Maria Mello Zamoner	
Retorno presencial após a pandemia: a mudança de professores e alunos e o desafio de se reencontrar	133
Amanda da Silva Peinado Imamura	
As dificuldades da pré-escola no retorno às aulas presenciais	137
Camila Macalli de Oliveira Eliza Maria Barbosa	
Narrativas pós-pandemia: possibilidades de trabalho com as emoções por meio da linguagem	143
Isadora Porto Rodrigues	
Educação Infantil, “pós-pandemia” e percepções de docentes e crianças: desafios e esperanças	151
Rayffi Gumercindo Pereira de Souza Tháís Oliveira de Lima	

- Relato sobre a socialização e a interação em uma escola de educação infantil do município de Araraquara-SP: o desenvolvimento de crianças de três e quatro anos de idade ao longo de 2022 – pós pandemia e isolamento social** 161
Amanda dos Reis Hermann
Poliana Bruno Zuin
- Trajetórias da Educação Infantil: um registro histórico entre Brasil e Portugal sobre as atividades presenciais por meio das percepções de professores após atividades remotas** 169
Ana Sofia Sousa

A aurora que finda um período de longas noites frias

Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin

Início de abril de 2022, exatamente dois anos e um mês após o período pandêmico e atividades remotas, soube que retornaria com o meu Grupo 2 às atividades presenciais no dia 09 de maio na Unidade de Atendimento à Criança – UAC- UFSCar, local em que trabalho há 8 anos. Fui acometida por diferentes sensações, como alegria e medo. Alegria por conhecer pessoalmente os meus alunos, por poder estar com as crianças no dia a dia e acompanhar o desenvolvimento delas por meio da intencionalidade de minhas ações docentes oriundas de um planejamento com respaldo teórico e metodológico de anos de estudos desde a formação inicial à continuidade com dois estágios pós-doutoral, sempre na busca por propiciar um processo de ensino e aprendizado significativo com as diferentes linguagens da criança e em parceria com os seus familiares. Processo este que me fez muita falta durante o trabalho remoto ocasionado pelo isolamento social, uma vez que não tínhamos o contato diário, mas o registro feito pelos familiares em relação às orientações e propostas de atividades a serem realizadas com as crianças, tal como podem ser vistas na obra “Acolhimento na Educação Infantil em tempos de Pandemia da Covid-19”, organizada por mim. Medo, porque não sabia como seria o retorno devido aos protocolos que existiam das crianças de 3 a 5 anos de idade. Medo por ser contaminada, uma vez que fiquei em isolamento social e sofri com a síndrome do pânico. Medo do desconhecido. Conforme pontua Bakhtin (2003), nos constituímos em relações de alteridade, de maneira que só sou professora porque tenho em meu dia a dia meus alunos, sendo que eles me constituem ao mesmo tempo em que nos constituímos em cada momento deste processo educacional que se dá por meio de trocas e afetos nesta etapa da Educação Infantil. Foi pensando nessa relação de troca que a esperança e a coragem existentes a àqueles que gostam e sentem prazer em ensinar, combateram estes receios e inseguranças me fazendo já iniciar o planejamento do retorno.

Iniciei esse planejamento contando para as famílias as novidades e, logo depois, comecei a pensar na arrumação do espaço da minha sala de aula. Organizei os brinquedos de minha filha, que já não brincava mais em caixas apropriadas à idade das crianças, tais como: jogos de encaixe; brinquedos para casinha; panelinhas e jogos de chá; fogão e geladeira; comidinhas de brincadeira; formas para massinhas e brinquedos para essa finalidade; bonecas e roupinhas, bem como acessórios, como carrinho de passear,

banheira, ferro de passar, caixa de brincadeira de médico; pelúcias; livros; quebra-cabeças; e até mesmo encomendei um tapete para que pudessem brincar com os carrinhos. Atrelado a isso, comecei a fazer um enfeite para a porta de entrada; arrumei uma pequena cesta da “Chapeuzinho Vermelho”¹ e um calendário de tecido. Tudo isso foi feito com muito carinho e encaminhado para as famílias pelo nosso principal instrumento de comunicação, o WhatsApp. As famílias gostaram muito deste compartilhamento e eu fiquei muito feliz com a receptividade. Malaguzzi (1999) pontua que o espaço é um elemento essencial da abordagem educativa, que tem como parceiros não só as crianças e seus professores, mas também os pais e a comunidade escolar. A fim de exemplificar, trago algumas imagens desses momentos:

Figura 1. Imagens relativa à documentação pedagógica da docente



¹ Costumo trabalhar com um projeto denominado “Que fruta tem na cesta da Chapeuzinho Vermelho?” em parceria com as famílias a fim de incentivar um maior consumo e aceitação de frutas in natura, bem como com receitas saudáveis a partir delas.

Realizada esta organização ainda em casa, fui para a Unidade arrumar e organizar o espaço. A primeira coisa que me chamou a atenção na unidade, foi o silêncio. Nunca havia sentido o silêncio em um lugar em que três salas estavam abertas, cujas vozes, risadas e barulho eram sempre constantes. Ao entrar na Unidade logo nos deparamos com um amplo salão que se constitui como refeitório das crianças e ali mesmo em anexo com um corredor lateral se localiza as salas dos Grupos 4 e 5. O estranhamento se deveu ao fato de não ter mais aquele alvoroço, causado pelos grupos dos mais velhos. Esse foi o meu primeiro choque. Algo havia mudado, o silêncio era causado pelo mundo pós-pandemia da Covid-19 e os novos protocolos de convívio social, pois os grupos de crianças de 3 a 5 anos, sentam-se sozinhas no refeitório e mesmo na sala de aula, o que inibe a conversação entre elas, contato físico e as brincadeiras entre elas.

Dirigi-me ao espaço de minha sala para organizá-la em pequenos cantinhos, onde acredito que, quando os espaços são definidos, se torna às crianças um ambiente acolhedor e mais atrativo, uma vez que a Educação Infantil se constitui como espaço e tempo de aprendizagens cujas relações entre professor e alunos são intermediadas por muitas leituras de mundo na relação e inserção no mundo e com o mundo. De acordo com Forneiro (1998), espaço e ambiente se constituem de formas distintas, ainda que se relacionem. Conforme pontua, o espaço se caracteriza pelo mobiliário, materiais e objetos. Já o ambiente é um todo indissociável, o qual envolve o espaço e as relações estabelecidas nele. Diante desta prerrogativa, aos professores cabem pensar o espaço da sala de aula e sua organização como uma das possibilidades do desenvolvimento infantil.

Com relação ao espaço e contexto de minha sala, a estrutura não é tal como eu gostaria que fosse, pois imagino um espaço físico comportando diferentes ambientes, um para as práticas de leituras individuais e coletivas; um ambiente destinado às brincadeiras de papéis sociais; outro destinado para jogos de encaixe e de equilíbrio; outro para atividades com guache, desenhos e qualquer outra atividade dirigida das atividades elaboradas pelas crianças. O ambiente ideal deveria ter o mobiliário do tamanho das crianças, tudo feito em madeira, um ambiente com paredes bem pintadas e coloridas e até mesmo, um espaço físico maior do que ela é. Enfim, tentei trabalhar com o que eu tinha, visando deixá-lo o mais atrativo possível, além de colocar nas paredes muitas imagens de arte no Brasil.

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. (HORN, 2004, p. 28).

Carvalho e Rubiano (2010) apresentam estudos a respeito da criação de “zonas circunscritas” dentro da sala de aula, ressaltam ainda que o espaço é o retrato da ação pedagógica sendo nele registradas as descobertas e desenvolvimento das crianças por meio da ação concreta de sua arrumação e disponibilização ou não dos materiais, móveis e brinquedos. A partir dessa análise, pode-se evidenciar como ocorrem as relações entre criança-criança, criança-adulto e criança-espaco e se a criança, sujeito em questão, é considerada como o foco central dessa perspectiva.

O envio de imagens da organização da sala para as famílias teve a finalidade deles poderem compartilhar com as crianças àquelas imagens para que elas pudessem ver e já irem se acostumando e se identificando com aquele ambiente futuro, tal como se pode ver nas imagens que se seguem.

Figura 2. Imagens da documentação pedagógica da docente







Tal como pode-se observar, as coisas de casinha são em sua maioria cor de rosa e pelo fato de eu ter as levado, pois tais cores, há 10 anos atrás, eram mais facilmente encontradas no mercado. Há muita crítica de docentes com relação as cores, porém não vejo problema nenhum em meninos e meninas usarem essa cor e brincarem com brinquedos desta cor. Acho mais importante termos o brinquedo do que não tê-los. No entanto, essa é uma discussão que fica para outros diálogos.

Findado este momento de organização para a espera dos pequenos, chegou o momento de recebê-los. Esperei-os com flores em minha porta e pequenas “ikebanas” para presentear as famílias, uma forma acolhedora que encontrei nestes anos de prática. Junto a elas coloquei esses dizeres:

Figura 3. Dizeres de boas-vindas com a entrega da IKEBANA

Boas-vindas!

Professora Poliana Zuin- G2- Manhã

Ikebana é uma palavra de origem japonesa, utilizada para nomear a arte de arranjos florais. A contemplação e a prática da Ikebana conduz o ser humano ao autoconhecimento e à harmonia interior, desenvolve a sensibilidade e o senso estético, bem como eleva a espiritualidade.

As vivificações florais do “estilo Sanguetsu” transmitem uma força capaz de transformar o negativo em positivo, iluminam e purificam o ambiente, proporcionando paz e harmonia.

O objetivo é contagiar a humanidade com a essência da flor, que é simples e profunda, pura e eterna.

Desejamos vivificar o sentimento humano para que um universo de paz, segurança, prosperidade e múltiplas realizações se concretize, pois a flor é capaz de tocar o coração do indivíduo!

Espero tocar os seus corações e que juntos construamos uma linda caminhada!

**Com carinho,
Poli**

Infelizmente, neste ano de 2022, acabei me esquecendo de registrar esse momento, mas coloco aqui uma fotografia do ano de 2020 para exemplificar. Neste ano de 2022, havia caprichado mais na arrumação, com uma caixa de madeira decorada para colocar as ikebanas...

Figura 4. Acervo da documentação pedagógica da docente, referente à repetitividade das crianças e suas famílias.



As crianças chegaram, mas desta vez uma a uma com apenas um familiar, devido aos protocolos de entrada na unidade, ainda que no retorno do meu Grupo 2, não tivesse protocolos de convívio, porque as crianças não usam máscaras, devido a não-obrigatoriedade da faixa etária. Uma especificidade, o meu grupo era o primeiro a retornar sem os protocolos dos outros grupos na unidade. As crianças chegavam e eu pedia para elas pegarem uma ikebana e dar para o familiar que a acompanhara e nos dirigíamos a sala com a espera de brinquedos que eu havia deixado para recepcioná-las. Como o de costume, nenhuma criança chorou ou resistiu a entrar. Criar esses laços com as famílias e elas irem mostrando à criança o local onde ficará, quem será a professora, fornece uma segurança muito grande para elas. Preciso salientar que também enviei um vídeo às crianças dizendo que estava esperando por elas. No primeiro dia, esperava que viessem 12 crianças, das 15 que tenho, porém vieram apenas 4. Senti que muitos familiares ainda estavam inseguros em relação ao retorno da Unidade, porque esta demorara muito para reabrir e, por isso, alguns pais haviam matriculado seus filhos em escolas particulares no mês de fevereiro, outros ainda preferiram ficar com as crianças em seus lares, uma vez que no início das aulas no dia 09 de maio, o calendário da universidade para os estudantes constava como período de férias.

Após esse primeiro dia, tivemos a vinda de mais 2 crianças e depois mais 3, totalizando 8 crianças, com uma certa rotatividade entre elas (essa rotatividade se deve aos protocolos sanitários como por exemplo, um sintoma relativo a Covid-19 era para essa criança aguardar 10 dias para que pudessem retornar; recentemente, esse protocolo estabeleceu dois sintomas e não mais um). Senti o calor de trabalhar com elas e delas estarem comigo novamente, porém observei algumas peculiaridades nas crianças que estavam próximas de completar 3 anos ou que já tinham 3 anos. A primeira observação era a de que não conseguiam brincar juntas e tinham receio de se aproximar e até mesmo de encostar nos coleguinhas, creio que este seja um sinal claro dos efeitos do isolamento social ocasionado pela Covid-19. Outro fator que me chamou a atenção é que algumas crianças ainda não possuem a linguagem verbal, cujo convívio com demais crianças no ambiente escolar, faz com que se desenvolva mais rapidamente e que, por volta dos quase três anos consigam estabelecer diálogos e contar as suas experiências. Ainda com relação as impressões do convívio no dia a dia, observo com uma certa inquietude que os meus alunos não gostam de ficar no parque e sempre querem retornar à sala de aula, interessante salientar que passear pelo Campus eles adoram, mas brincar nos brinquedos e tanque de areia, observo que não gostam muito e preferem brincar no espaço da sala. Será esse um fator ocasionado pela pandemia??? Talvez um fato esteja ligado a este, notei que muitas crianças ficam inseguras ao subir nos brinquedos e muitas não sabem e precisam aprender até mesmo a subir em uma pequena escada do escorregador. Outros se sentem inseguros no espaço aberto do parque demandando uma dependência grande, como inclusive de dar a mão para andar de um lugar para outro. Reflito se o fato de não quererem ficar no parque não seria pelo fato de não saberem brincar juntos e, por isso, preferem voltar à sala para brincar sozinhos com os brinquedos que desejam. Aqui está outro ponto importante que observei: a maioria do grupo não consegue dividir brinquedos e sempre disputa a atenção dos adultos na sala.

Já havia trabalho com essa faixa etária antes, crianças com dois anos completando três e recordo que eram crianças com uma autonomia maior, até mesmo em relação ao uso do banheiro. Mas um fato que me chama a atenção é a insegurança em pequenas ações, como por exemplo, ir ao parque, explorar os brinquedos, se aproximar de outras crianças... outro fato que tenho observado é que as crianças estão ainda mais egocêntricas e quando não são atendidas para satisfazer os seus desejos momentâneos, porque estamos em um grupo, elas choram compulsivamente ou, às vezes, chegam até mesmo a agredir os que estão ao seu lado, inclusive os adultos.

O objetivo destas observações é apenas o de refletirmos sobre os efeitos da pandemia e ausência de interação no ambiente escolar. Sabemos

que as instituições de Educação Infantil são fundamentais para o desenvolvimento das crianças e suas aprendizagens mediante brincadeiras e interações, de forma que a ausência destatrouxe algumas dificuldades ao que se refere ao desenvolvimento das diferentes linguagens das crianças. O campo de estudos das linguagens é o meu território de pesquisa. Escrevo esse relato no início do mês de agosto e consigo observar tantas mudanças que apenas a escola e a interação propiciam. Vejamos alguns exemplos: crianças que não falavam, começaram a falar; crianças que não tinham atenção para ouvir histórias, passaram a se interessar tanto que até recontam e, em distintos momentos de nossas manhãs pegam livros já lidos pedindo para eu recontar e antecipando diferentes cenas das narrativas presente nos livros guiados pelas imagens. Algumas crianças já buscam os colegas pela mão a fim de brincarem juntos, mas infelizmente, a grande maioria ainda se sente inseguro e receoso de estar junto, hesitando. Por outro lado, quando chamam para fazermos algo como procurarmos o “Lobo Mau” que tem sido o grande atrativo das crianças devido aos trabalhos com os “Contos de Fadas” todos reagem felizmente de ir em busca do Lobo. Outro personagem que também passou a ser um atrativo das crianças são os “Monstros”, cujo interesse surgiu da obra da Ruth Rocha “Quem tem medo de monstro? “; entretanto devo salientar que há ainda uma grande dificuldade em dar as mãos aos coleguinhas.

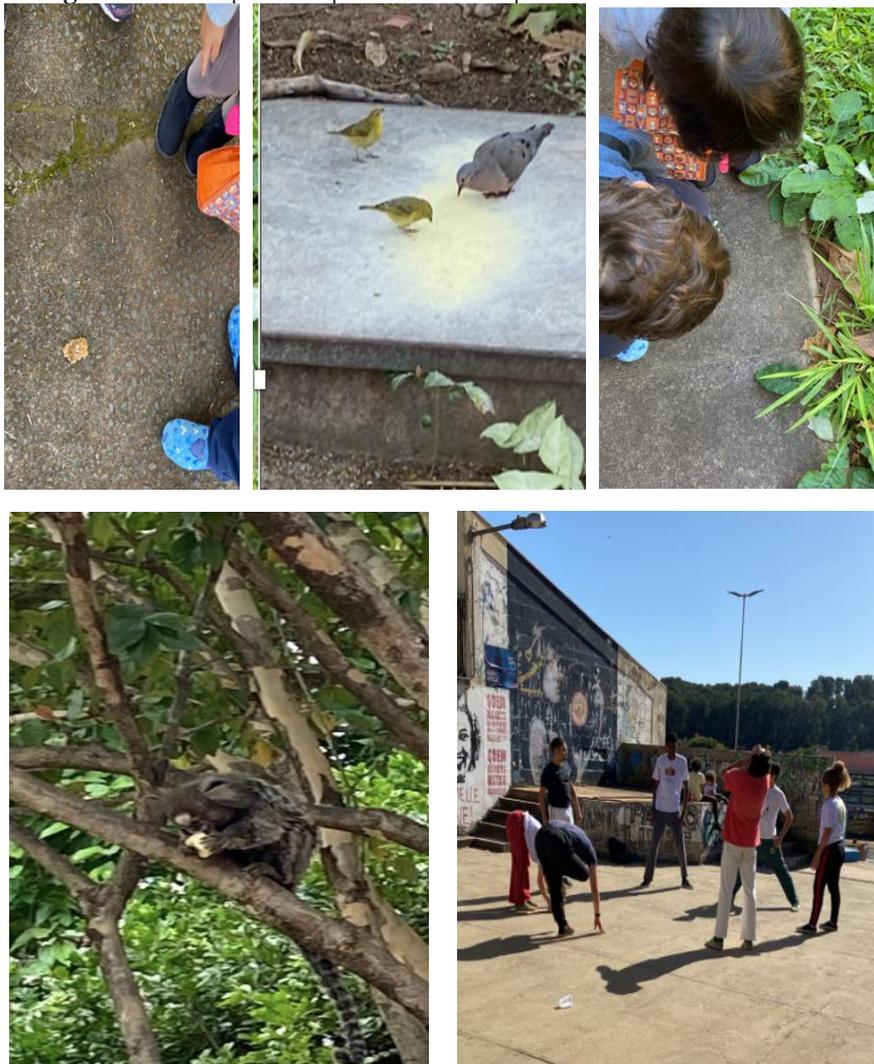
Como professora tenho buscado fazer muitas intervenções que começaram a surtir efeitos. No aspecto da linguagem oral e pictórica as crianças me surpreendem a cada dia, conseguindo cada vez mais verbalizar o que sentem e o que querem. É interessante que alguns tomam atitudes maravilhosas em busca de ajudar algum amigo. Tenho trabalhado muito a questão de brincar junto afirmando sempre que se trata de trabalho em equipe como montar um quebra-cabeça, um desenho em conjunto, montar uma casa ou um prédio com blocos de madeira e ao final de cada proposta, batemos a palma das mãos uma a outra e eu verbalizo: Parabéns! Trabalho em equipe! Dias desse estava em um conjunto de mesas que disponho para realizamos algumas atividades, tais como: desenhos, pinturas com tintas, massinhas, quebra-cabeças, etc. Há uma mesa redonda, conforme a fotografia acima em que quase sempre ficam coisas de casinha devido a proximidade com os brinquedos de casinha. Duas crianças estavam querendo o mesmo brinquedo para fazer o chá e a comidinha, um puxava da mão do outro e de repente se resolveram e bateram as palmas das mãos uma a outra e verbalizaram “trabalho em equipe!”. Outro exemplo, é que para atrair a atenção das crianças na partilha, peguei uma vaquinha de pelúcia a que carinhosamente dei o nome de “Mumu” e disse a eles que esta vaquinha sempre traria uma história para contar e que toda

sexta-feira ela passaria o final de semana na casa de alguma criança e, que portanto, eles teriam que cuidar dela e enviar fotografias como registro e os familiares iriam registrar algo que chamasse a atenção em um diário que acompanha a vaquinha. A vaquinha é levada em uma sacolinha de algodão e retorna na segunda-feira onde estímulo em nossa roda de conversa que a criança conte o que fez com a vaquinha...Quando a Mumu chega eu a utilizo na roda para cantarmos a música de bom-dia, de boas-vindas, também vemos como o nosso dia está, contamos até o numeral correspondente a data, vemos que dia é da semana e fazemos um exercício de respiração para cantarmos de uma forma bem calma um trecho da música “Eu vou te contar uma história...” do grupo “Palavra Cantada”. Em seguida, sempre vem a leitura da história escolhida para o dia. Em um desses momentos, eu iria contar a história e uma criança queria pegar o livro antes que eu lesse para o grupo que estava esperando e eu disse que eu leria e depois dava a ele, mas era o momento em que todos deveriam ouvir a história, foi quando ele se virou de costas na roda e começou a chorar, então uma outra criança na tentativa de diminuir a dor do outro disse para mim: “tia Poli deixe ele ver o livro... vamos ler outro”. Essa atitude da criança me desestabilizou e eu fiz o sugerido, enquanto a criança que havia chorado continuou de costas vendo o livro”... essa atitude me fez refletir... estaria eu errada de não ter atendido o pedido da criança? Estaria eu errada de ter dito para ela esperar, porque era a leitura que eu faria para o grupo? Relato este momento, porque observei que uma criança se sensibilizou e falou com tamanha doçura que não seria problema lermos outra história... e de fato não era, porque a história que chamou a atenção da criança que chorava poderia ser lida em outro momento... Falo sempre da necessidade de escuta sensível e me senti envergonhada de não ter escutado aquela criança, mas me senti muito feliz pela coleguinha ter escutado e ter chamado a minha atenção... uma criança que completará três anos em setembro. São episódios como esses que também me fazem pensar que as intervenções do exercício da escuta com as crianças surtem muitos efeitos positivos.

Havia comentado de passagem que os livros tem se tornado o principal atrativo das crianças e as possibilidades delas de usarem a imaginação e realizarem muitas brincadeiras e jogos simbólicos. Conforme pontua Vygotsky (1993), a interação da criança com esse mundo mediado pelo homem em sua relação com a materialidade que os cerca e as limitações que possuem em desenvolver atividades típicas do mundo adulto, faz com que a criança por meio das brincadeiras utilize objetos para desempenhar as ações em um ato imitativo e simbólico, é nesse momento que surge e se desenvolve a imaginação. Os passeios pelo campus que proporciona

diferentes sensações nos faz a cada um, encontrarmos algo diferente: um contato com a natureza como encontro com macaquinhos, passarinhos, formigueiros, flores, frutos, folhas e árvores de diferentes tipos, assim como muitas plantas e caminhos secretos... mas o espaço universitário ainda nos propicia música, capoeira, jogos dos universitários... tantas sensações nessas caminhadas que se iniciam com a procura do Lobo. Coloco aqui algumas imagens destes momentos:

Figura 5. Passeio pelo Campus da UFSCar à procura de “Lobos e Monstros”





E assim vamos constituindo as narrativas do nosso dia a dia, utilizando a literatura infantil como meio para eliciar as nossas rodas de conversas. Posso afirmar que as práticas de acolhimento, por meio de uma parceria entre professora e famílias, possibilitaram que muitos dos problemas evidenciados por mim fossem sanados. Para tanto, faz-se mister colocar aqui

alguns projetos desenvolvidos no decorrer do ano letivo para aproximar as crianças, exercitar a divisão de brinquedos, tempo de espera, de escuta e de fala. Cito aqui dois projetos essenciais e que contaram com o apoio das famílias: “O livro viajante” e “As aventuras de MUMU”. O primeiro trata-se de um projeto em que se busca cultivar o gosto pela leitura e, para tanto, as crianças escolhem o livro que levarão, bem como com ele um portfólio contendo folhas com o nome do livro para que a criança e a família possam fazer registros, a criança desenhar a parte que mais gostou e, as famílias, registram as percepções relatando como foi esse momento de leitura. Esse projeto ocorre na sexta-feira, momento em que escolhem seus livros e o levam para casa, trazendo-os na segunda-feira para que na roda de conversa possam partilhar as leituras e recontar aos amigos, bem como a parte do livro que mais gostaram, como pode ser observado nas imagens abaixo:





Já o projeto “As aventuras de Mumu” teve por objetivo fazer com que as crianças soubessem esperar a vez, dividissem o mesmo brinquedo, além de cuidar de algo que era de todos. A vaquinha MUMU se tornou a nossa mascote. Ela que abria a roda de conversa, de leitura e de música todas as manhãs e, as sextas-feiras, acompanhava a criança em sua casa e passeios. Vejamos alguns exemplos:



Os dois projetos elencados nesta pequena narrativa buscaram a fim de uma parceria escola-família acolher as crianças e possibilitar a elas lidarem melhor com os seus sentimentos e a interagirem no grupo. Percebe-se que com esta intervenção as crianças passaram a compreender melhor a relação melhorando o convívio no grupo e nos outros espaços de convívio social.

Tantas brincadeiras e interações que a escola propicia às crianças, convívio este fundamental para um desenvolvimento saudável, desde a aprendizagem das diferentes linguagens como também o respeito ao outro e escuta sensível. Outras tantas mais experiências que poderia aqui contar, mas por ora esta narrativa finaliza-se aqui, por questões objetivas de espaço e tempo.

Referências

CARVALHO, M. I. C; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré- escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.116-142.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281

GANDINI, Lela. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lela; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.p. 145-158.

HORN, Maria da Graça Souza. Construindo espaços para brincar, pensar e criar na educação infantil. In: *XIV Seminário de Educação Infantil: espaços para brincar, pensar e criar na educação infantil*, 2013, Taquara: Faculdades Integradas de Taquara.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lela; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

A Educação Infantil e o retorno presencial: novos desafios e novas demandas

Michele Varotto Machado¹

Desde o ano de 2016 desenvolvo atividades como professora efetiva de Educação Infantil na rede Municipal de São Carlos-SP. Já tive a oportunidade de lecionar na Creche com crianças de 1 a 2 anos de idade, passando também por algumas unidades escolares. No entanto, desde o ano de 2019 leciono no “Centro Educacional Municipal de Educação Infantil (CEMEI) Professor Homero Frei”, no período vespertino, atuando com crianças de 5 a 6 anos de idade.

Localizada no Loteamento Habitacional São Carlos 1, a referida CEMEI, foi inaugurada no ano de 2014, uma escola relativamente nova, mas que recentemente passou por diversas reformas, as quais estiveram ligadas a maior estruturação, ampliação e segurança da unidade. Atualmente, a demanda varia em torno de 200 crianças.

Nesse contexto é que meu relato concentra-se, buscando destacar minha prática docente na turma de Fase 6 (como é denominado no município) cujas crianças têm entre 5 e 6 anos, em meio às novas demandas e desafios desencadeados pelo retorno presencial “pós” pandemia.

Para isso, é importante que entendamos o que foi esse contexto pandêmico, e como o mesmo foi reorganizado pelas instituições educacionais, especialmente as de Educação Infantil, da Prefeitura de São Carlos-SP.

No início do ano 2020 nossa rotina e práticas foram impedidas. A Pandemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19)² instaurou uma nova

¹ Professora de Educação Infantil do Município de São Carlos-SP. Professora Doutora Substituta do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Central Paulista (UNICEP)

² “Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa. A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente

realidade em nosso país, que também foi refletida nas relações e interações. Pelo perigo e condições proporcionadas pela doença, o que também está relacionado ao fato de ainda não haver um estudo e pesquisa que demonstrasse formas de combate, e para que esse não pudesse se alastrar trazendo maiores desastres e óbitos, as medidas adotadas pelo Brasil, assim como pelos demais países de todo o mundo, foi a Quarentena, ou seja, o “isolamento social físico”, em que grande parte das atividades a princípio, passaram a ser feitas de maneira remota (online), a fim de não haver grandes aglomerações e assim, não ter tanta disseminação do vírus.

Em meio a toda essa situação, no entanto, as instituições, em sua maioria, reorganizaram a forma de realização de suas atividades, e a instituição escolar foi uma delas. As aulas presenciais foram substituídas por atividades remotas, realizadas online, com “aulas ao vivo” ou não, utilizando aplicativos e formas virtuais de continuar suas atividades, visando não causar tanto prejuízo aos alunos.

Assim, na Educação Infantil, especificamente do Município de São Carlos-SP, passou a ser desenvolvida de forma remota, com propostas que foram denominadas de “Vivências”. Nós, professoras, cada qual com sua turma, criou um grupo com os familiares, via ferramenta de comunicação (whatsapp), no qual compartilhávamos diariamente mensagens com as famílias, buscando saber mais das crianças. Utilizamos essa ferramenta também para compartilhar contações de histórias gravadas por nós, propostas de brincadeiras e “Vivências”, as quais correspondiam a atividades que as crianças poderiam fazer no prazo de 7 a 10 dias com suas famílias, utilizando elementos que tinham em casa, ou quando eram mais elaboradas, mandávamos materiais, uma vez ao mês, junto com a cesta básica, que a Prefeitura disponibilizava na escola **A Educação Infantil e o retorno presencial: novos desafios e novas demandas** e que as famílias iam buscar, deixando, portanto, o material necessário para as “Vivências” daquele mês, ali disponíveis.

Com isso, buscamos fazer uma “reinvenção” para o desenvolvimento das propostas educativas junto às crianças. Para isso, eu partia sempre de uma história, contada e gravada por mim, seguida de uma proposta com a família, que envolvia: pesquisa, culinária, desenhos, construções com diversos materiais, brincadeiras com elementos de casa, escritas espontâneas, relato de histórias, músicas, entre outros. Procurando, assim, diversificar o máximo que conseguisse para não se tornar algo maçante às crianças, bem como permitir que essas se divertissem em meio ao isolamento em que estávamos todos.

5% podem necessitar de suporte ventilatório”. Informações retiradas de: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>

Destaco ainda, que não houve encontros síncronos, uma vez que não consegui no período um horário em que a maioria pudesse participar. Além disso, a realidade da maioria das famílias era muito complicada, com apenas um aparelho eletrônico para acesso à internet, além, claro, de famílias que trabalhavam o dia todo, uma rotina complexa, que muitas vezes não havia como “exigir” esse acesso.

Reinvenção, adaptação e desafio foram às palavras que marcaram esse momento, porém não imaginava que essas me acompanhariam no retorno presencial.

Em outubro de 2021 o atendimento presencial nas escolas de Educação Infantil Municipais retornou, porém de forma escalonada e ainda optativa, ficando a cargo das famílias essa decisão. A adesão foi bem baixa, no meu caso, atendi apenas 4 crianças diariamente nesse período, e por ser escalonado, ou seja, cada dia ia um grupo diferente, considero que este período foi muito mais de adaptação. As demais crianças continuaram com as propostas de “Vivências” via whatsapp, e as que optaram pelo retorno presencial, desenvolviam essas “Vivências” dentro da escola, o que me fazia adaptar as propostas para o contexto escolar e para o contexto familiar.

Porém, em fevereiro de 2022, esse atendimento retornou integralmente, agora eram 20 crianças diariamente e presencialmente na escola. Confesso, que foi um retorno que gerou muita preocupação e ansiedade, tanto para nós, professoras, quanto para as famílias, e acredito que também às crianças. A turma com a qual leciono frequentou a escola pela última vez, quando tinham 3 anos de idade, retornando 2 anos depois, foi como se estivessem indo à escola pela primeira vez, grande parte tem poucas memórias desse período anterior.

A estrutura escolar e sua rotina continuavam as mesmas, mas as crianças são outras. O choro e a necessidade de uma “adaptação” para esse momento, como era o esperado, deu espaço para alegria, ansiedade, euforia, expectativas e a ânsia por explorar e entender mais desse espaço. Nota-se que as crianças estavam carentes de interações, de novas explorações e de novas descobertas. Queriam ver tudo, saber tudo, entender tudo...

Um aspecto que considero muito, mas muito desafiante foi à organização dos espaços e tempos. As crianças, em sua maioria, retornaram sem ter noção espacial, com muitas dificuldades relativas à autonomia, respeito ao tempo das propostas e, especialmente individualizadas. Não sabiam lidar com o coletivo, não entendiam regras e mais ainda, queriam impor suas vontades a todo custo, o que gerou vários problemas de agressividade, nervosismo e choro.

Outro ponto que chamou muito a atenção foi em relação à interação com os pares e com os adultos, não conseguindo entender comandos

simples, como: sentar, pegar algo; e também em relação à expressão tanto no que diz respeito à linguagem oral, quanto ao registro.

É em relação, desta forma, aos aspectos que envolvem as interações e brincadeiras, bem como sua relação com a expressão e desenvolvimento da linguagem infantil que me centrarei nesse relato.

Se focarmos nos Documentos Oficiais publicados pelo Ministério da Educação em relação à Educação Infantil, notaremos que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI – Brasil, 2010) temos um marco importante sobre as propostas em torno dessa e seu papel para o desenvolvimento das crianças entre 0 e 5 anos de idade, as quais visam a organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil, tendo como eixos estruturantes dessas práticas as **interações e brincadeiras**.

Eixos estes que são reafirmados pelas discussões expostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil 2018), a qual traz em suas propostas em campos de experiências para a potencialização do desenvolvimento infantil, os quais devem perpassar por esses dois eixos, deixando clara a necessidade dessas experiências como base para que as crianças possam construir e se apropriarem dos conhecimentos, por meio de suas ações e interações tanto com os pares quanto com os adultos, a fim de permitir sua aprendizagem, desenvolvimento e socialização.

Os documentos do Ministério da Educação, contudo, ao se referirem à Educação Infantil apontam para as Interações e Brincadeiras como os dois eixos principais que devem nortear o trabalho em seu interior. Porém, como Arce (2013) afirma,

(...) as Diretrizes acabam por referendar confusões teóricas presentes no cotidiano das escolas de educação infantil aonde é comum encontrarmos como resposta a pergunta: qual deve ser o trabalho pedagógico a ser realizado na educação infantil? O seguinte exemplo de resposta: Que trabalho pedagógico? A criança precisa brincar, brincar livremente. O adulto pouco deve interferir, quanto mais liberdade for dada à criança mais ela irá desenvolver sua criatividade e seu ser. Ela precisa também interagir, interagir com os seus colegas com as outras crianças e, o professor pouco deve interferir. Assim a criança crescerá feliz, se tornará um ser criativo e crítico, pois na Educação Infantil ela pode ser criança. Afinal Educação Infantil não é escola! (ARCE, 2013, p. 17).

Essa ideia relaciona a Educação Infantil ao brincar, em que a liberdade é corrente e está totalmente ligada ao cotidiano. Mesmo, porém, parecendo uma proposta atrativa, essa ideia de Educação Infantil livre, ignora todo o conhecimento acumulado a respeito do desenvolvimento infantil e as pesquisas existentes a respeito de como a criança se desenvolve e a importância de sua educação. Para Arce (2013, p. 18) ,ainda:

(...) embora a premissa acima “brincar + liberdade= criança feliz” esteja emaranhada à definição do que é criança e infância em nosso país, a mesma apresenta-se incompleta não colaborando nem para o conhecimento de quem é a criança e, muito menos para que o trabalho pedagógico apresente-se como algo eficiente, gerador de real desenvolvimento integral na Educação Infantil.

Isso significa que é o adulto, através da mediação feita entre a criança e os saberes, ou seja, através dessa interação entre adulto-criança que ocorrerá o desenvolvimento bio-psico-social da criança. Fator esse que propicia que a criança coloque-se no mundo em que cresce e vive desde o momento de seu nascimento.

Podemos afirmar, ainda, como relata Arce (2013) que a relação que o adulto trava com a criança desde seu nascimento, interagindo com esta, comunicando-se com a mesma, apresentando-a os fatores que envolvem a vida social e cultural do ambiente em que vivem, são fundamentais para que a criança adquira suas características humanas e compreenda o meio em que está.

Fatores esses discutidos por Arce (2013) que se colocam de maneira muito evidente nesse “retorno” presencial. Por um breve levantamento entre as crianças da turma, notou-se que cerca de 90% esteve imersa às telas, desenvolvendo jogos, brincadeiras, interações com o mundo virtual, o que dificultou muito que essas, em um primeiro momento, conseguissem relacionar-se no mundo concreto. Dificuldades de socialização, de expressão de seus desejos, vontades, pensamentos, linguagem infantilizada, trocas de sons, dificuldades para expor e construir uma ideia ou narrar um acontecimento, individualização no brincar; foram fatores que chamaram muito atenção nesse “retorno” e que evidenciam a “problemas” relacionados exatamente na falta de ampliação dos processos de interação entre as crianças, sejam crianças-crianças, crianças-adultos e/ou crianças-meio; elementos esses responsáveis por potencializar seu desenvolvimento, especialmente sua linguagem.

Além da interação com o adulto, a brincadeira, segundo Arce (2013, p. 23)

(...) é uma das atividades que propicia a criança este agir no mundo. Ao brincar a criança procura pela imitação apreender o mundo. Este processo, segundo Thyssen (2003), é sempre orientado pelo mundo concreto das atividades humanas, tendo como pontos centrais os sentidos (significados destas atividades) e, os propósitos destas atividades.

A brincadeira da criança, ademais, está ligada a manipulação dos objetos e o uso do corpo, chegando até a brincadeira de papéis sociais. No entanto, toda essa manipulação e imitação por parte da criança é que permite que ela compreenda e se insira no mundo, ou seja, a criança retira o material

para sua manipulação, as formas de sua atuação e a formação de suas “personagens” para o jogo protagonizado através das atividades do mundo em que vive, sejam essas pela observação do real ou dos fatores que estão na mídia, como desenhos, filmes, comerciais, etc.

Isso significa que a criança retira do mundo em que vive os subsídios necessários para suas brincadeiras, através das quais retira os conteúdos e motivos para brincar.

Em relação aos parceiros das brincadeiras infantis, Arce (2013) destaca que o principal parceiro da criança na faixa etária do 0 aos 5 anos nas brincadeiras é o adulto, seja esse um familiar, amigo e, principalmente o professor. É o professor que propõe as atividades para a criança, que enfatiza a necessidade delas participarem, ou seja, são os adultos as pessoas centrais nas atividades de brincadeira da criança, sendo aqueles com os quais elas interagem, orientam suas atividades e ajudam na convivência com os pares.

Tal fator nos permite compreender que a interação com o adulto é o ponto de partida para todo o trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil, o qual irá aos poucos fazendo com que as atividades com os pares ganhem a devida importância, ou seja, criando um ambiente coletivo de interação entre as crianças.

Além disso, vale ressaltar que pela interação com o adulto a criança desenvolve o processo de imitação, o qual não é algo insignificante ou vazio para a criança, pelo contrário, consiste em uma atividade dinâmica que permite a criança atribuir significados e sentidos próprios às atividades que realiza, na sua tentativa de compreender o mundo. (ARCE, 2013).

Assim, podemos afirmar que os motivos que levam a criança a brincar estão além de um ato espontâneo ou natural, o brincar para a criança representa sua tentativa de atuar no mundo como o adulto faz. E com isso, a interação com os adultos é o ponto de partida para que a brincadeira ganhe cada vez mais corpo e sentido à criança, e também, para que a interação com os pares ganhe cada vez mais significado, forma e vida, fazendo com que a criança compreenda questões fundamentais para a vida em sociedade, como o respeito e cuidado com o próximo.

Assumir essa perspectiva aponta para o papel fundamental da educação em ajudar, amparar a formação de relações entre as crianças, visando à construção de sua autonomia e independência, fatores exaltados pelos documentos oficiais, e que são colocados como o cerne do trabalho nas instituições infantis.

Porém, no momento em que as crianças foram privadas desse contato com atividades planejadas, intencionais que buscam exatamente o desenvolvimento e apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, por meio de propostas significativas, passando a maior parte de

seu tempo (praticamente 2 anos) restritas ao contexto familiar, no mesmo espaço, contexto, rotina e focada no mesmo grupo de pessoas e atividades de cunho virtual, sem nenhum tipo de interatividade concreta, pouco se amplia o repertório infantil, empobrecendo suas relações e apreensões de mundo. Tais fatores, portanto, são responsáveis pela utilização mínima de diálogo, com uma linguagem coloquial simples, limitada, com interações baixas e ligadas apenas às questões do cotidiano, sem novas explorações e compreensões a respeito do mundo.

Para que, no entanto, haja a ampliação das possibilidades de apropriação dos saberes historicamente acumulados, compreensão de suas possibilidades de apreensão do mundo, desenvolvimento da linguagem, é fundamental que haja a interação com outros seres humanos e em novos espaços, como relata Elkonin (1998).

Por isso, e diante de tais constatações utilizei-me de propostas que pudessem ampliar as possibilidades de interação das crianças, por meio de brincadeiras, registros, diálogos (desenvolvidos em rodas de conversa), histórias, rodas de leitura, narrativas pessoais e impressões sobre as histórias contadas, desenhos, modelagem, escritas, brincadeiras corporais, livres, com brinquedos estruturados e também não-estruturados, bem como relacionados as potencialidades corporais e, grande parte, desenvolvidos em duplas ou grupos.

Isto porque, como destacado por Elkonin (1998) todas essas propostas conjuntamente ajudam para que a criança tenha consciência de suas forças e habilidades, ou seja, uma atitude crítica sobre suas possibilidades. Para termos uma ideia, o autor afirma que o desenho conduz a exatidão e diferenciação da percepção. A modelagem conduz ao aumento da percepção; e a construção faz com que a criança consiga dar-se conta das relações entre as partes do objeto.

Todas essas atividades servem para conhecer a realidade, sintetizar e separar, as qualidades e signos dos objetos (tamanho, cor, volume), ou seja, do geral para o abstrato. Elementos esses que trouxeram novas possibilidades de exploração e expressão para as crianças.

Tais elementos são cruciais para a potencialização também da linguagem, a qual segundo Martins (2006) é outro fator que merece grande destaque na idade pré-escolar, pois é ela que além de inserir cada vez mais a criança no mundo social, também a responsável pelo processo de abstração, ou seja, pela formação das imagens e significados mentais.

Com isso formam novas palavras, considerando sufixo e prefixos que se destacam das palavras, e unem para a significação que querem dar. Isso prepara a criança para aprender conscientemente as leis do idioma materno. As novas tarefas de comunicação motivam o desenvolvimento da linguagem

da criança que começa a expor seus pensamentos de forma coerente, com orações relacionadas. Fatores esses que conduzi por meio de rodas de leitura, utilizando livros, contações de histórias com diversos recursos, debates diante das propostas, (re)criação dos contos de forma oral, registro desses por meio de desenhos, desafios que os envolviam e reconto pessoal das histórias, deixando livros e materiais sempre a disposição para que as crianças pudessem desenvolver ou “ler” suas histórias.

Ainda com base nesse contexto de intervenção, o qual teve como base as interações e brincadeiras, como caminhos importantes para o desenvolvimento da linguagem da criança, seja essa oral ou ainda em suas diferentes formas de expressão, como propõe Brasil (2018), a qual pode ser desenvolvida por meio de situações de comunicação e interação a que as crianças estão expostas, de modo a progressivamente ir desenvolvendo suas expressões. Assim, dediquei-me a promover experiências em que as crianças pudessem falar e ouvir, participando ativamente da cultura oral, assim como participassem da escuta de histórias, narrativas, conversas, estimulando o desenvolvimento de múltiplas linguagens.

Vale ressaltar que o trabalho com as literaturas: ouvir, acompanhar histórias desde muito cedo, possibilita a construção das concepções sobre a língua escrita, fazendo com que a criança construa suas hipóteses sobre essa, iniciando, portanto o processo de alfabetização.

Com isso, destaco, como Martins (2006) relata que aos poucos a criança compreende a complexidade das funções sociais desempenhadas pelos adultos, assim como a dimensão instrumental dos objetos, passando a executar ações mais decisivas, por meio de brincadeiras que assumem a lógica do faz-de-conta, com relações que ajudam por meio da assimilação a linguagem da comunicação e a coordenação das ações, além da ajuda mútua. Ou seja, a criança não apenas imita, mas reflete sobre seus conteúdos, isso gera progresso na consciência e das regras implícitas de cada papel social e nas relações mais evidentes.

A partir de todo esse relato, o qual demonstra que as interações e brincadeiras no âmbito dos espaços de Educação Infantil, bem como, ações planejadas, intencionais e mediadas pelo adulto são cruciais para o desenvolvimento da criança. Por isso, defendemos a valorização da Educação Infantil e ressaltamos sua importância para o desenvolvimento de propostas intencionais e mediadas que ampliem as possibilidades de exploração do conhecimento científico e da cultura humana. Fatores esses que as propostas remotas não foram capazes de suprir.

Ademais, toda essa situação atual, que nos traz novas desafios e novas demandas para as práticas na Educação Infantil, demonstra a necessidade de propostas que cada vez mais encantem a crianças com o mundo! Isso

mesmo, que propiciem o encantamento da descoberta, do compreender, do conseguir fazer, do imitar, do reproduzir, do produzir, e mais ainda “Encantar é encantar-se com o mundo, com o conhecimento, aprendendo a relacionar-se com o outro são os caminhos para a criança constituir-se no indivíduo único que será.” (HAI, 2017, p. 100).

Por fim, ressalto que o/a professor/a, portanto, é um dos principais atores no campo educativo, quando compreendendo essas questões e as crianças a que lhe são confiadas, passa a desenvolver um trabalho pedagógico rico e provocador de desenvolvimento na criança. E por mais, que os ataques e situações diante da escola pública sejam diários, a pandemia demonstrou o quanto essa é crucial para o desenvolvimento humano, e mais ainda, para a formação de sujeitos capazes de compreender a si, ao outro e ao mundo de que fazem parte. Resistir e lutar pela escola, em tempos atuais, é um ato de coragem, um ato de bravura e de esperança por dias melhores a todos, especialmente às nossas crianças.

Referências

- ARCE, Alessandra. **Interações e Brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Alínea, 2013
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica, Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/apresentacao>.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do Jogo*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- HAI, Alessandra Arce. **Educação Infantil: alimentação, neurociência e tecnologia**. Campinas: Alínea, 2018.
- MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. **Brincadeiras de Papéis Sociais na Educação Infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. (p. 27-50)

Políticas Públicas para quem? Narrativas do chão da escola no retorno ao ensino presencial

Rubia Fernanda Quinelatto¹

Resumo

Esta obra se propõe a analisar, à luz das narrativas, as vivências de uma professora experiente que, ao longo do período pandêmico e no retorno ao ensino presencial assumiu a função de educar com todos os desafios já postos na educação brasileira, bem como com acentuados problemas advindos da instabilidade econômica, política e social que adentrou a casa das famílias brasileiras. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, intercedida pelo método do estudo de caso de uma professora atuante com crianças pequenas em uma Escola Municipal de Educação Infantil da rede pública, no município de São Paulo-SP. O aporte teórico priorizado são as obras de Freire (2000); Quinelatto e Campos (2022); Maier e Brockmann (2020) e Oliveira (2011). Destarte, as narrativas declaram o caos pedagógico instaurado no ensino brasileiro e as múltiplas facetas que reverberará ao longo de toda uma geração afetada pela economia e suas prioridades, no qual a Educação não se encaixa devido a interesses maiores de aniquilação do oprimido social.

Palavras chave: Políticas Públicas. Professora. Narrativas. Pandemia.

Abstract

This work proposes to analyze, in the light of the narratives, the experiences of an experienced teacher who, throughout the pandemic period and in the return to face-to-face teaching, assumed the role of educating with all the challenges already posed in Brazilian education, as well as with accentuated problems arising from the economic, political and social instability that entered the homes of Brazilian families. This is a qualitative research, interceded by the case study method of a teacher working with young children in a Municipal School of Early Childhood Education in the public network, in the city of São Paulo-SP. The theoretical contribution prioritized are the works of Freire (2000); Quinelatto and Campos (2022); Maier and Brockmann (2020) and Oliveira (2011). Thus, the narratives declare the pedagogical chaos established in Brazilian education and the multiple facets that will reverberate throughout an entire generation affected by the economy and its priorities, in which Education does not fit due to greater interests of annihilation of the social oppressed.

Key-words: Public Policies. Teacher. narratives. Pandemic.

¹ Pós-doutorado em andamento em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Servidora Federal na Pró-Reitoria Administrativa da UFSCar. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas GEPÊPrivação - USP São Paulo e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Justiça Social – EDUJUS/UFPA. <https://orcid.org/0000-0002-0827-3869> Contato: rubiadfq@gmail.com

Introdução

As linhas que aqui discorrem se propõem a analisar, à luz das narrativas, as vivências de uma professora com 18 anos de experiência de trabalho na Educação Infantil que, ao longo do período pandêmico e no retorno ao ensino presencial assumiu a função de educar com todos os desafios já postos na educação brasileira, bem como com acentuados problemas advindos da instabilidade econômica, política e social que adentrou a casa das famílias brasileiras.

Contextualiza-se que em dezembro de 2019 o mundo recebeu um alerta acerca de um novo vírus e em março de 2020 a Organização Mundial de Saúde – OMS declarou oficial a pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), no qual a população mundial necessitou buscar alternativas de subsistência, a fim de que a vida em sociedade acontecesse apesar da pandemia. É imperioso afirmar que se tratou de uma situação atípica, até então desconhecida, que se apresentou como um desafio global de dimensões inéditas e até o momento imensuráveis. Por ser um vírus, sua transmissão é extremamente rápida, no qual atinge a todos/as, sem distinção de raça, etnia, gênero, todavia o combate ao vírus declara que há uma enorme parcela da população que se encontra mais vulnerabilizada pela desigualdade social e vive à espera da concretude das políticas públicas em direitos humanos. A preocupação com o vírus está no seu poder de crescimento exponencial, que atinge a todas as classes sociais, todavia os/as invisibilizados/as sociais são os/as maiores impactados/as (MAIER; BROCKMANN, 2020).

É imperioso afirmar que as garantias de direitos, antes da pandemia do novo coronavírus, já não abarcavam o acesso mínimo à Educação, a saúde, a alimentação e moradia digna, sendo que vê-se no atual contexto pós pandêmico que a população mais pobre foi extremamente atingida e não vislumbra-se políticas públicas efetivas e rápidas para tal população.

No que tange à Educação, o ensino remoto enquanto medida emergencial e não modalidade de ensino, tornou-se a única tentativa a fim de que alunos e alunas não abandonassem os estudos. Todavia, o ensino remoto destinado a Educação Infantil pressupõe a mediação de um adulto, para que possa propiciar a facilitação do conteúdo, entretanto neste estudo verificou-se a baixa adesão familiar nesse processo por inúmeros fatores – falta de acesso a infraestrutura eletrônica, ausência de espaço adequado para ensino, despreparo e interesse, são alguns deles.

A fase escolar que abarca a Educação Infantil é compreendida legalmente como uma das etapas mais importantes presentes no processo da Educação brasileira, sendo considerada a “[...] primeira etapa da Educação

Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” como mostra o artigo nº 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Confere-se, pelo exposto, que não há a mínima intenção, por parte das políticas públicas brasileiras, em discutir e efetivar a garantia do acesso e permanência na escola, as questões de gênero, o feminismo, os/as marginalizados/as sociais, a socioeducação, raça, etnia e branquitude. Os coletivos sociais e a Educação foram deixados de lado a qualquer sorte pelas autoridades governamentais, ao passo que a discussão está pautada tão somente no desemprego e na falta de acesso a saúde, que não é menos importante, mas também há déficits igualmente emergenciais à população marginalizada (QUINELATTO, 2015).

O caminhar metodológico

A escolha por conhecer e refletir acerca da continuidade e qualidade do trabalho pedagógico dos/as professores/as da área da Educação Infantil, bem como a opção metodológica advinda pelo estudo de caso em uma análise reflexiva das narrativas de uma professora, abarcaram as vivências do período de transição/retorno às atividades presenciais, após uma pandemia e constatando que as crianças encontravam-se sem nenhuma vacina, visto que neste momento não havia tal disponibilidade a esta faixa etária (0 a 5 anos).

Apresentam-se nestas linhas narrativas expostas pela professora, em processo de sigilo de identidade, viabilizado pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que permitiram os desdobramentos da pesquisa, por meio da análise dos resultados obtidos à luz de autores/as que tratam esta temática. Destaca-se que de acordo com Clandinin e Connelly (2000, p. 20), a pesquisa narrativa é “[...] uma forma de entender a experiência”, trata-se de associar teoria e prática em uma reflexão da realidade vivida.

Neste contexto, o objetivo desta pesquisa foi o estudo de caso, viabilizado por narrativas, que fundamentam uma pesquisa qualitativa ocorrida entre os meses de agosto a setembro de 2022, com uma professora de uma Escola Municipal de Educação Infantil, na cidade de São Paulo – SP.

Trata-se de uma professora com ampla vivência de trabalho, totalizando neste ano corrente 18 anos de experiência docente na Educação Infantil, que aceitou prontamente ser depoente desta pesquisa como forma de denunciar e potencializar conhecimentos e apoio para o combate frente a políticas públicas inexecutáveis, que são fundamentais ao enfrentamento a esse desafio coletivo e, por isso, a proposta do presente estudo reflexivo, que

visa trazer a tona espaço de diálogos, trocas e conhecimentos da relação intrínseca entre a pandemia, o ensino remoto, o retorno ao presencial sem estrutura mínima e o aumento da vulnerabilidade social marginalizante, com abrupta queda da garantia dos direitos humanos.

Vale destacar que a apreciação de narrativas constitui-se sobremaneira como um procedimento metodológico capaz de abarcar todo o entorno da análise na formação de professores refletida pelo viés das políticas públicas e formação humana, seja em atividades de formação inicial e contínua ou como método de investigação. Há uma abrangência específica do entorno escolar e fidedignidade das informações coletadas, uma vez que o processo de reflexão pedagógica é potencializado ao narrar suas vivências, com a impressão de sentimentos reais, que a observação tão somente não seria capaz de captar. Outrossim, Oliveira (2011, p.300) declara que “[...] a narrativa permite, a partir da reflexão que a envolve, construir o conhecimento sobre a docência em uma visão mais ampla, [...]. pois nela está o sentimento, a significação, o sentido das histórias trazido por meio da voz, das narrativas de seus protagonistas”.

Vivências educacionais: do ensino remoto ao retorno presencial

Dentre as inúmeras vivências educacionais que a atividade laboral na Educação permite, encontra-se o foco desta análise que é a transição do ensino remoto ao retorno para a execução das aulas presenciais nas atividades desenvolvidas na área da Educação Infantil de uma rede de ensino pública. Assim sendo, contextualiza-se a seguir a escola, o trabalho educacional e a estrutura política pedagógica para o sucesso ou o fracasso escolar.

A sala de aula da professora P.G.S.² é fisicamente menor que as demais da escola onde ela trabalha e, por tal razão, ela atua com 12 crianças neste espaço, respeitando as normativas de espaço previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

A análise do presente estudo de caso concentra-se na experiência particular – o que não inviabiliza as experiências de outros profissionais igualmente da área específica – de uma professora de Educação Infantil da rede pública de ensino que, além de vivenciar os impactos do fechamento das escolas e lidar com a continuidade do seu trabalho educativo em período de ensino remoto, relata a ausência multifatorial de apoio familiar na condução e êxito das atividades educativas, que está prevista na LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e deveria ser uma preocupação e corresponsabilidade da instituição família.

² A identificação da professora é sigilosa e, por tal razão, utiliza-se nesta obra apenas as suas iniciais.

A depoente P.S.G. afirma que no retorno ao ensino presencial, após normativa governamental, constatou um desempenho negativo na vida das crianças

Meus alunos foram afetados negativamente nas aulas remotos. Primeiro que o acesso a essas aulas foram muito baixos. Alguns aspectos que foram gravemente prejudicados foram a parte motora dos alunos, alguns com dificuldades de correr, pular, girar, arremessar bola, etc. A linguagem oral também. No início do retorno as aulas muitas crianças não conseguiam se expressar, mesmo solicitando que tirasse a máscara que a comunicação oral fosse compreendida. A troca e omissão de alguns fonemas era visíveis. Os alunos, em sua grande maioria retornaram mais "infantilizados", ou seja, muito dependentes para a faixa etária (P.S.G., 2022).

Na medida em que a professora afirma que o acesso ao material disponibilizado pela escola não teve adesão junto aos pais, instaura-se a dúvida: como as crianças tiveram resguardados seus direitos educacionais? O direito das crianças de acesso ao estudo não foi observado e garantido nesse momento de suas vidas. Assim, nos resta a indagação: como falar em direito público com garantia de qualidade, se o direito pessoal não é efetivado?

Professores e todo o corpo escolar somaram esforços para ofertar o ensino, contudo há que se constatar que muitos familiares não tem disponível acesso a mecanismos eletrônicos (computadores e/ou celulares), outros não tem rede de internet domiciliar de qualidade e, por fim, muitos não são (ou de maneira parca) alfabetizados, gerando extrema dificuldade em apoiar o ensino. Mais do que encontrar culpados/as, há que avaliar cada aspecto social e privado que impossibilitaram a sequência e aprendizado escolar exitoso.

Faz-se necessário frisar, assim como relatado pela professora P.S.G. que as atividades de psicomotricidade compõem o trabalho desenvolvido na Educação Infantil, que foram igualmente prejudicados com o ensino remoto, sendo mais um obstáculo a superar no retorno as atividades presenciais. Trabalhar a coordenação motora do corpo todo em tenra idade é previsto nas normativas educacionais legais, pois visam desenvolver a consciência corporal, contudo as narrativas aqui delineadas deflagram a não execução desse desenvolvimento.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) afirma que a área Educação Infantil deve “[...] ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à Educação familiar” (p. 36). Ainda nesta reflexão, a BNCC complementa, ao afirmar que cabe ao/a educador/a “[...] refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e

monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, p. 39). Todavia, indaga-se como o/a educador/a poderá exercer com abrangência todas as demandas sem o devido apoio familiar, comunitário e governamental? Se não há uma rede de apoio educativa, com políticas públicas efetivas, como exercer o ensino de maneira eficaz?

A transição do ensino remoto ao retorno ao ensino presencial descortinou problemas sociais graves de fome, desemprego, violência doméstica e outros impasses, especialmente em sociedades pobres como o Brasil, declarando assim que os órgãos públicos não são exequíveis em suas leis e está muito longe dessa alçada. Para além do aporte da pesquisa, a experiência aqui destacada neste estudo, propicia a reflexão dialógica acerca do papel da Educação, especialmente nas escolas públicas, assim como a representação dos/as professores da Educação Infantil ao participarem efetivamente desse processo.

Concomitante a reflexão posta, a professora P.S.G. afirma que a escola municipal abordou o retorno escolar (atividades presenciais) ainda com as crianças sem vacina com cautela:

A escola seguiu os protocolos sanitários de retorno as atividades presenciais seguindo as publicações do Diário Oficial da Cidade de São Paulo-SP. Aos poucos os alunos foram voltando. No início muitas famílias dos alunos se sentiam inseguros com o retorno, bem como alguns educadores também. Esses protocolos foram feitos através de comunicados na agenda, cartaz na entrada da escola e também através do site (P.S.G., 2022).

Nota-se, pela narrativa, que apesar de necessário, o retorno escolar presencial foi uma decisão prematura e unilateral do governo do estado de São Paulo-SP, sem ocorrer uma transição paulatina, o que propiciou insegurança às partes envolvidas, uma vez que as crianças pequenas estavam sem vacina e também poderiam ser condutores do vírus COVID-19.

Outrossim, a professora declarou que a escola em que atua não ofereceu suporte metodológico de ensino característico para essa transição, ela afirma que:

Não teve suporte metodológico específico, o que teve foi muita conversa (suporte emocional) nos momentos de estudos coletivos de docentes. E cada grupo, de cada período, conversavam sobre como a turma estava e o que iria ser revisto nos conteúdos para adaptar a turma. E também sobre seus anseios pessoais e fragilidades desse retorno (P.S.G., 2022).

Pelo exposto, questiona-se em âmbito nacional qual seria o apoio profissional que os governantes ofertaram aos/as educadores/as na decisão repentina de retorno presencial? Será que o mesmo aconteceria em outra área profissional, que não abarcasse a Educação?

A professora P.S.G. avalia que neste processo de retorno ao ensino presencial as crianças foram as mais flexíveis às normativas, seja pela ausência de conhecimento da situação (que a idade impõe), seja pelo retorno a um espaço de acolhimento e segurança, que não raro, o lar não pode oferecer.

As crianças se adaptaram super bem. A máscara as vezes eles abaixavam. E logo quando eu falava já colocavam de volta. Colocamos na rotina três momentos de trocar a máscara e deu super certo. A Prefeitura Municipal de São Paulo-SP forneceu duas caixas com máscaras para cada aluno que forma entreguem para os mesmos e reforçados com recados na agenda da importância do uso e que as trocas deveriam estar sempre na mochila. Quando, por ventura, alguma família esquece de mandar, temos na sala de aula reservas para dar aos alunos. No final do segundo semestre [de 2022] foi enviado para a escola novamente mais duas caixas d máscaras descartáveis para os alunos, que entregamos no início do terceiro bimestre (P.S.G., 2022)..

Constata-se que a escola tem, como papel fundamental durante esse momento do desenvolvimento humano específico da Educação Infantil, o de despertar às crianças para a aquisição de novas rotinas e a percepção de mundo dinâmico no qual elas estão inseridas, seja o mundo conhecido ou o mundo com novos protocolos de convivência social. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, destaca-se que

Na instituição de Educação Infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil. [...] a instituição de Educação Infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação (BRASIL, 1998, p. 23).

Nessa esteira, é fundamental ter a clareza de que todos os momentos nos quais as crianças estão vivenciando, seja dentro ou fora do ambiente escolar, são educativos e envolvem cuidados dos adultos que as cercam. Visto que, na medida em que estão constantemente aprendendo, elas estarão compreendendo e absorvendo o mundo que as rodeia por meio de suas

interações diárias. Compreende-se, assim, que a tenra idade das crianças foi fator decisivo para a aquisição de novos hábitos de higiene e a necessidade de frequência/rotina dos mesmos,

O álcool gel foi muito fácil a utilização. Temos em cima da mesa da professora e também em alguns pontos da escola. Foi contratada algumas mães para ajudarem na higiene dos espaços e brinquedos. Após o uso das crianças é feita a higienização (P.S.G., 2022).

A análise reflexiva do contexto aqui delineado é similar a inúmeras escolas municipais de Educação Infantil no Brasil, que em nenhum momento encerraram suas atividades, pelo contrário, ampliaram ainda mais as dificuldades dos/as professores/as em lecionar, uma vez que destinaram-se ao ensino remoto, no qual muitos/as não detinham infraestrutura domiciliar para oferecer o ensino, seja pela carência de recursos tecnológicos, seja pela dificuldade de lidar com o mesmo. As escolas tiveram tão somente o fechamento de suas portas físicas como normativa de prevenção da expansão do vírus COVID-19 e suas variantes, todavia professores/as e gestores/as trabalharam incansavelmente para garantir e atender as demandas do ensino, em condições não favoráveis para todos/as os/as envolvidos/as no processo formativo – professores/as, crianças e as suas famílias.

Considerações finais

Por meio das reflexões postas, fica claro que a luta pelo efetivo estabelecimento dos direitos humanos, enquanto política pública já existente no Brasil, continua sendo absolutamente necessária ao longo do retorno escolar e deverá ser ainda mais importante no momento em que a crise sanitária for amenizada. É por isso que os desafios atuais devem se unir aos esforços dos coletivos sociais, a fim de contribuir no enfrentamento à ruína imposta e causada pela pandemia do novo Coronavírus, bem como nas inúmeras negligências e injustiças sociais que se fizeram presentes neste momento histórico mundial, especialmente no que tange à Educação e a infância (QUINELATTO e CAMPOS, 2022).

Investir em Educação deveria ser a meta dos nossos governantes, uma vez que o enfrentamento a pandemia COVID-19 deflagrou a importância da ciência em todo o mundo. Nessa direção, Freire (2000, p. 23) afirma que toda prática educativa escolar pode ser libertadora, uma vez que ela:

[...] valoriza o exercício da vontade; da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções; dos sentimentos; dos desejos; dos limites; a importância da consciência na história; o sentido ético da presença humana no mundo; a compreensão da história

como possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora de esperança.

Com o retorno ao ensino presencial, marcado pela parca vivência educativa destinada as crianças no ensino remoto, os/as professores/as precisaram se reinventar para além de suas demandas diárias. A cada dia precisa-se ter uma ideia diferente para se trabalhar com as crianças pequenas desse segmento de ensino, a fim de sanar lacunas do período pandêmico. Salienta-se que os/as educadores/as da Educação Infantil estão vivenciando um momento atípico, com pouco ou nenhum suporte metodológico e bastante desafiador no ambiente educacional.

O objetivo das linhas aqui delineadas foi abordar a respeito dos desafios que os/as professores e professoras da área da Educação Infantil vem experimentando, sem ou pouco suporte governamental para a execução das suas atividades, conforme determinam as normativas educacionais. Neste momento, em que constata-se que a Educação pública não é prioridade em um governo capitalista, nos resta a dúvida: políticas públicas são para quem?

Referências

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Casa Civil, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Volume 1: Introdução. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília-DF, 2017.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research.** San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **R. Educ. Públ.**, v. 20, n. 43, p. 289-305, mai/ago. 2011.
- QUINELATTO, Rubia Fernanda. **O programa de medidas socioeducativas em meio aberto: educação ou reprodução do aprendizado da rua?** 2015. 235 fls. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos-SP: Universidade Federal de São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7435> Acesso em: 7 set. 2022.
- QUINELATTO, Rubia Fernanda; CAMPOS, Rafael Garcia. Ensino Remoto, Socioeducação e Direitos Humanos: desafios atuais e futuros na

concretude de políticas públicas. **REVISTA COCAR** (Edição Especial), v. 1, n. 12, p. 1-18, 2022.

MAIER, Benjamin Franklin; BROCKMANN, Dirk. Effective containment explains subexponential growth in confirmed cases of recent COVID-19 outbreak in Mainland China. **Science**, v. 368, Issue 6492, 2020, pp. 742-746. Disponível em DOI:10.1126/science.abb4557

Eu/nós¹, os bebês e as famílias no ano 3 da pandemia: (ad)mirando experiências de vida coletiva no berçário

Dilma Antunes Silva²

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão de mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar!
Eduardo Galeano, 1991[2002], p. 12.

A experiência do menino que diante do mar ficou extasiado, contemplando sua imensidão e beleza é a simbologia que escolhi para abordar neste texto, aspectos da relação vivida junto/com os(as) bebês. Relação esta que exige das/dos profissionais a capacidade de encantar-se e de produzir para e com o grupo de crianças, diferentes formas de encantamento, de olhar o desconhecido, concebê-lo, senti-lo de modo que possam maravilhar-se com as diferentes possibilidades de saberes que a vida e as experiências cotidianas podem oferecer. Assim, aprender a contemplar pode ser entendido como uma necessidade humana, como potencialidade, como fonte de (re)conhecimento de si, do outro, do meio; da vida.

Este relato é fruto de minha experiência como professora de bebês, no Núcleo de Educação Infantil- Escola Paulistinha de Educação, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Entre as minhas atribuições como professora EBTT³ está prevista a articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Com vistas a contribuir para a produção universitária, contemplando o papel solidário, social e cultural para com a sociedade (MOITA; ANDRADE, 2005), foi proposto o projeto de ensino que se

¹ Em diferentes momentos do texto alternarei o uso da voz entre a primeira pessoa do singular (eu) e a do plural (nós), buscando contemplar as vozes das professoras com as quais dividi, ao longo do primeiro semestre de 2022, a responsabilidade do trabalho pedagógico no Berçário; e das crianças, com as quais aprendi a exercer, de um jeito melhor, a docência na primeiríssima infância.

² Doutora em Educação pela PUC-SP. Docente EBTT no Núcleo de Educação Infantil-Escola Paulistinha de Educação, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

³ Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

desdobrou em Projeto de Extensão, aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Unifesp, sob o código Siex 21604/2022, intitulado “História, identidade e memória: ad-mirando experiências de vida”, que possibilitou às docentes envolvidas, compreender a relação entre memória, narrativas e experiências dos(das) bebês em ambientes de vida coletiva; e refletir sobre (e articular) a prática pedagógica com a teoria.

Reconhecendo os(as) bebês como sujeitos(as) de direitos e protagonistas de aprendizagens desenvolvendo, o Projeto de Extensão constituiu-se em trama articulada de ações com caráter educativo, social, cultural e científico (FORPROEX, 2001). Contou com a realização de pesquisas, encontros formativos e discussões entre pares que viabilizaram a troca de informações, a produção de conhecimentos novos e o redirecionamento do olhar em relação à criança bem pequena, considerando o caráter inaugural e complexo de sua experiência educativa. As ações do Projeto também foram direcionadas às famílias que puderam contribuir por meio da escrita de cartas, relatos sobre seus/suas filhos/as no “Caderno de memórias”; confeccionando materiais artísticos etc.

As atividades voltadas para o agrupamento abarcavam as diferentes linguagens e se estruturavam a partir dos eixos do brincar e das interações, identidade e memória. Buscando apoiar os(as) bebês na construção de uma imagem positiva de si e do outro, entre as propostas, cuidadosamente planejadas, foram contemplados momentos para apreciação de fotografias pessoais e de sua imagem no espelho, leitura para e com os(as) bebês dos relatos feitos por suas famílias; de livros e contação de histórias.

Com isso, buscávamos ressignificar o espaço e as relações tendo em alta conta os saberes, desejos, necessidades e as potencialidades do grupo. Admirar, tem como um de seus significados a “mistura entre o sentimento de espanto com o de prazer” - tal como o menino diante do mar. Outra significação atribuída à palavra admirar é “digno de guardar na memória”. É por este entroncamento que sigo na escrita deste texto, mirando e admirando as crianças e suas experiências em contexto de vida coletiva.

Nas imagens a seguir, a turma está na varanda. Estamos aproveitando a manhã de sol em pleno outono. Fotografias e espelhos estão, ajeitadamente, espalhados sobre um tecido com estampa floral, há algumas almofadas para se sentar ou deitar, o que deixa o espaço mais convidativo e aconchegante. M., de 11 meses, examina a foto de M., recém chegado ao grupo e que naquele dia estava ausente. Enquanto olhavam as fotos, as educadoras iam chamando a atenção das crianças para os detalhes da imagem, valorizando seus traços físicos, tecendo elogios e palavras positivas em relação a cada uma delas. Depois foi a vez de se olharem no espelho.



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

As atividades de interação com espelhos e fotografias foram propostas com a finalidade de que os(as) bebês, com a ajuda das professoras, identificassem suas características físicas individuais; observassem sua própria imagem e a dos(das) demais integrantes do grupo. Percebemos que as crianças dedicaram algum tempo a se contemplar. L., de 11 meses, procura um lugar um pouco mais afastado do grupo. Sentada, encostada na parede, a menina contempla sua imagem refletida no espelho. D.S., brinca com sua imagem, capturada de outro ângulo por sua professora.

Eu/Nós

O Berçário II, no NEI Paulistinha, neste ano de 2002, compreende duas turmas de período integral, com até dezesseis bebês cujas idades variam entre 11 e 22 meses. Durante a realização da primeira fase do Projeto, 15 frequentavam regularmente, sendo sete meninas e oito meninos. Nascidos(as) no contexto da pandemia de Covid-19, pouco se relacionaram com outras crianças ou adultos que não fossem seus familiares.

As professoras Aline, Ana Lúcia, Sandra, Andrea Claudia e eu dividíamos a responsabilidade do trabalho pedagógico e compartilhávamos boa parte dos nossos dias na companhia das crianças. A parceria delas na produção dessa cotidianidade foi fundamental, pois como escreveu Moraes (2021), mesmo que diante de nós estivesse o “suposto mesmo de sempre”, eu poderia contar que me ajudariam a olhar. Olhar com sensibilidade, com sinceridade... com maravilhamento! Como da vez em que discutíamos sobre a “pouca interação” de determinada criança, e Andrea Claudia disse categoricamente: “- *ele interage sim, e tem preferências, sim! Eu vejo ele brincar com o D. e com o M., ele está sempre por perto da H.*”. Ou quando, em outra ocasião, testemunhamos os primeiros passos de um bebê. Após alguns instantes “mudas de beleza”, celebramos, emocionadas que “*o E.M. ando(ooooo)u!*” Aplaudíamos seu grande feito, estimulávamos e encorajávamos novos passos. Tamanha era nossa felicidade que chamávamos outras pessoas para que pudessem também sentir aquela emoção.

No ano 3 da pandemia⁴ de Covid-19, aquele era um milagre da vida acontecendo diante dos nossos olhos. E.M., dando seus primeiros passos e buscando equilibrar-se, caminhou até a porta e voltou em minha direção. Eu abaixei-me e o abracei, disse a ele o quanto estava orgulhosa e feliz. Algumas crianças também demonstraram maravilhamento. A pequena D., por exemplo, repetia “*o E.M. andou, viva!*”, e aplaudia. D.S., em dado momento, o abraçou. Uma atmosfera de cuidado e de ternura nos envolvia.

Penso nas palavras de Janusz Korczak (1878/79- 1942) no livro “Quando eu voltar a ser criança” (1981) sobre “as vivas cores dos anos da infância”, sobre a “cinzenta monotonia dos dias e semanas de criança” (p.216); sobre a alegria, a raiva, a tristeza, a tristeza por solidariedade, a solidariedade, a sensibilidade, a compaixão, a criatividade; sobre o fato de acreditarmos que as crianças “gostam de novidade a toda hora” (p.206) e que sempre fazem algo para se exibir ou para chamar nossa atenção, quando fazem “para conhecer as coisas a fundo” (p.206); ou ainda, acreditarmos que podemos adentrar as brincadeiras das crianças, simplesmente porque somos as pessoas adultas que delas cuidam.

Barbosa (2010, p. 15), chama a atenção para a “qualidade dessas interações [que] são fundamentais para a constituição das identidades desses sujeitos, crianças e adultos, que constroem essa história”. Como adulta, sou diariamente provocada a avaliar como tem sido a minha colaboração na formação humana das crianças. Estou sendo um bom modelo de humanidade para os(as) bebês dessa turma? Tenho conseguido, com eles(elas) e a partir de nossas experiências coletivas, profetizar um longínquo futuro? (KORCZAK, 1981). Ou sigo apenas, como uma típica pessoa adulta?

Tomo por empréstimo as palavras de Silva (2019, p.82), em que ela diz:

A experiência de ser professora de bebês me sensibilizou para esse caráter inaugural que é a existência de cada ser no mundo e me tornou mais consciente da singularidade de cada criança em sua experiência de apropriação do mundo, como se um novo mundo se inaugurasse a cada ser que é inaugurado no mundo. Ainda que nem sempre eu tenha sido capaz de me entregar a essa redescoberta de mundo, porque profunda conexão exige, certamente em alguma camada de minha humanidade eu fui tocada por cada encontro vivido.

O bebê que agora anda; a bebê que agora fala e comunica o *não* a seus pais; a criança que expressa suas preferências; que acolhe a professora quando esta chega; que se mostra afetuosa com o outro. A disputa por um brinquedo, por um livro, por um lugar no colo ou mais próximo da

⁴ Em referência ao mês de março de 2020, quando passamos a encarar medidas restritivas para evitar a disseminação do vírus.

professora; a aceitação e a demonstração de afeto; o convite para a brincadeira “*Vamos brincar na cozinha?*” [...] (I, 2 anos); as palavras de confiança e encorajamento da professora “*vai ficar tudo bem; sua mãe vai voltar mais tarde*”, e das crianças “*Não chora, B., a mamãe foi trabalhar*” (D., 2 anos); as tentativas de autoconvencimento para espantar o choro e indícios de confiança nas palavras das professoras e da família “*A mamãe foi trabalhar... ela vem três horas*” (I., 2 anos); os rituais de despedida “*A benção do pai, filha...*” - a menina estende sua pequenina mão, e o pai segurando-a suavemente beija e diz: “*Deus te abençoe, minha filha*”, e se despede: “*Tchau, filha. O papai vem depois da sopa*”. Ao ouvir essas palavras, a criança acredita num encontro próximo, e deseja ver-se e envolver-se num abraço com o papai, com a mamãe, ou outra pessoa a quem ela ama. Aprendi que meu/nosso papel implica em reforçar essa verdade. Então dizemos: “*seu pai/sua mãe virá mais tarde*”, e vamos situando-a temporalmente, para que ela perceba, na rotina qual é o momento desse reencontro.

“*Minha mãe vai ficar feliz...*”, disse uma criança recentemente. Ela ouvira essa mensagem de uma de suas professoras quando a elogiava por estar superando bem os momentos de choro. Também aprendi que sempre que há uma demanda por saudade, devemos procurar dizer para as crianças a verdade, encorajando-as e lembrando-as ainda que “*seu pai/sua mãe te ama, logo voltarão para você*”. Penso que isso ajuda as crianças a perceberem a separação como algo momentâneo. Em seguida, propomos brincadeiras, cantorias, cirandas ou lhe damos colo, ou ficamos por perto, aguardando que nos queiram para abraçar e se aconchegar. A nossa retribuição vem quando captamos um sorriso, uma fala, uma canção, uma dança, um gesto delicado com e para outra criança ou professora. Estes são alguns sinais de que, apesar da saudade que sentem de casa e da família, tudo vai bem.

Os momentos de cuidado durante as refeições, as trocas e banhos, sono e saídas da sala de convivência para outros espaços do NEI. As confissões de amor e de culpa: “- *A D. ama a professora Sandra [...] lá em casa, quando ela está fazendo alguma malcriação, eu falo que vou contar para a Sandra e ela fica preocupada*”; “*O papai brigou [...] [porque] fiz ‘coisa feia’; não pode*”. Um choro que surpreendeu a todos; uma decepção; uma promessa não cumprida: “- *Eu já te dou colo, tá bom?*”, *só vou trocar o D.S.*”. A criança aguarda e confia que, ao término, eu a pegarei em meu colo, mas sou tomada por outras demandas. Troco mais uma criança e outra, e outra, esqueço-me daquela promessa. Olho a hora, preciso ir embora, havia encerrado meu turno e eu tinha outro compromisso em seguida. Mas E. C. ainda me espera. Eu me despeço com um abraço e um beijo no alto da sua cabeça, ele chora. Em seu choro tão sentido e prolongado me perco, e lembro que não cumpri minha promessa. Abaixada, na sua altura, me mantenho abraçada com ele e lhe

pergunto se pode me perdoar por meu esquecimento. Agora éramos só nós dois. Saímos do trocador para a sala, onde muitas crianças já estavam deitadas em seus colchões, o pequeno ainda triste também se deita.

Pequenos acidentes podem acontecer: tombos, trombadas, desequilíbrios durante a exploração dos espaços. Sempre que algo assim acontece, podemos contar com o apoio da equipe de enfermagem e com a compreensão das famílias. Aprendi que não se deve dizer “não foi nada”, quando uma criança se machucar ou se assustar. “*Sempre é alguma coisa [...] ela chorou, então vou acolher...*”. Essa atitude de acolhimento é necessária e fundamental para que a criança cresça e se perceba em um contexto de relações sociais onde ela é valorizada e respeitada.

Devo lembrar ainda do nosso constante estado de alerta em relação à Covid-19, da suspensão do atendimento de turmas no NEI Paulistinha, após a confirmação de casos da doença, o que também aconteceu com as turmas de berçário no final do mês de junho de 2022. Foram tantas as nossas incertezas e tão grandes os nossos desafios!

Estes, entre inúmeros outros exemplos, ajudam a revelar as sutilezas (TRISTÃO, 2006) e as complexidades (HOYUELOS, 2019) do cotidiano na Educação Infantil, bem como apontam para a “necessidade de uma prática humanista, plena de significados que ajude as crianças no processo de formação de identidade e na construção do conhecimento de si e do mundo” (BARBOSA, 2010, p.6).

Afirma Hoyuelos (2019, p.62), que quando damos às crianças “adequada presença (que não é o mesmo que estarmos presentes), lhes oferecemos, ao mesmo tempo, a norma e as possibilidades; [...] elas compreendem o significado de suas possibilidades em cada contexto”. Um dos grandes desafios de ser professora de bebês é garantir que nem a pressa, nem o receio, tampouco a rotina ou quaisquer descuidos possam simplificar ou neutralizar suas experiências de vida cotidiana na escola infantil.

Identidade e Memória

O trabalho relacionado à memória no BII tinha por objetivo conhecer as histórias dos(das) bebês que inauguravam ali uma importante etapa de suas vidas. Tomamos como referência, o trabalho de Barbosa (2010) sobre a relação entre memória, identidade e o sujeito no cotidiano da creche. Assim, as atividades relacionadas ao Projeto de Extensão buscaram envolver tanto as professoras como as famílias e, principalmente os(as) bebês, na tessitura e no compartilhamento de histórias, memórias e experiências outras, visando a construção potente de laços, enredos e narrativas de vida.

Para tanto, foram pensadas diferentes estratégias: escrita de cartas pelas professoras, destacando singularidades de cada criança; elaboração de um caderno itinerante de lembranças e memórias; a construção de uma “Teia da Vida”, cujo propósito foi o de relevar a(s) história(s), as vivências e suas influências no comportamento, nas aprendizagens e nas formas de se relacionar; as motivações e interesses, parcerias; preferências etc. de cada criança e do coletivo. Como recorte para este texto, optei por trazer alguns dos registros feitos pelas famílias, no caderno itinerante, e da teia da vida, em suas diferentes fases de composição, a fim de evidenciar os processos de transformação e ampliação das relações socioafetivas e espaciais das crianças.

O conceito de memória é aqui entendido na perspectiva de Pollak (1992), que afirma existir uma íntima relação entre memória e identidade.

Caderno itinerante - História. Narrativas das famílias

O texto de Angel Pino (2000), “A Psicologia Concreta de Vigotski: implicações para a Educação” nos ajudou a rever algumas concepções sobre o desenvolvimento infantil e sobre a educação que, como explica o autor, é o processo de transformação “de um ser concreto que ocorre dentro das condições concretas de existência própria do seu meio cultural” (p.58). Nesse sentido, “a história do indivíduo faz parte da história desse meio [...] está fortemente condicionada pela história do seu meio. Uma primeira consequência disso é que as crianças são todas diferentes, cada uma delas *sendo* uma história, não simplesmente *tendo* uma história ou um passado” (PINO, 2000, p.59).

As narrativas produzidas pelas famílias nos permitiu, de alguma maneira, adentrar seus lares, suas tradições e culturas. Pelos registros, passamos a saber histórias da gestação, do nascimento, das primeiras festas; conhecemos avós/avôs, pais, mães, irmãos, irmãs, primos, primas, animais de estimação... etc. Segundo Pollak (1992), nesses eventos estão envolvidos o acontecimento em si, os personagens e o lugar, que são elementos fundantes da memória individual e coletiva. Ao partilhá-los, nos tornamos testemunhas da construção dessa memória. O acontecimento passado, a lembrança captada na fotografia e fluindo através da escrita/leitura do registro no caderno é ressignificada pelas falas, gestualidades e olhares dos(das) bebês da turma. Essas são marcas sutis (TRISTÃO, 2006) que mostram “uma relação estreita com a possibilidade de construção da memória e, conseqüentemente, com a construção da identidade desses sujeitos pequenos” (BARBOSA, 2010, p.14).

A seguir apresento algumas páginas do Caderno itinerante, enviado semanalmente a uma das famílias. A cada devolutiva, nos reuníamos e uma das professoras lia a história da criança para o grupo. O caderno passou a ser reconhecido como um elemento importante da rotina. Havia expectativa

para a leitura, para folhear suas páginas... para levá-lo para casa; para ter sua história registrada. Nas imagens abaixo, da esquerda para a direita, tem-se imagens das páginas do Caderno itinerante onde foram registradas as histórias da vida de L., D. e M. F.



Fonte: Caderno Itinerante - BII, 2022

Os registros revelam alegrias e “*incertezas durante a gestação*” [...], “*medo por conta da pandemia e alguns sonhos interrompidos [...] por conta do isolamento social*”. Entre as incertezas e o medo, um milagre: a bebê que tinha “*virado um anjinho na barriga*” da mamãe e agora está aqui contando sua “*linda história*”; e uma benção: “*todos os sonhos do papai [...] e da mamãe [...] foram personificados*” na filha. As inúmeras aprendizagens das crianças, desde que nasceram, foram evidenciadas através das narrativas das famílias. Também houve menção ao trabalho pedagógico e reconhecimento das professoras como partícipes no processo de desenvolvimento dos(das) bebês.

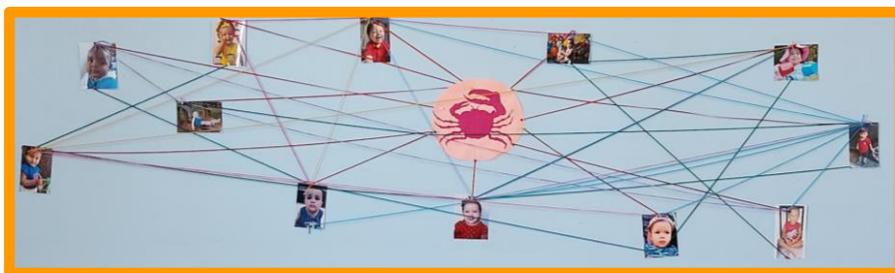
Conhecer aspectos tão singulares de cada história, possibilita a reflexão sobre nossa responsabilidade em salvaguardá-la. E, como partícipes dessas histórias, temos um papel importante na construção da subjetividade e identidade de cada criança.

Teia da Vida

Caranguejo não é peixe,
Caranguejo peixe é
Caranguejo só é peixe
Na enchente da maré
Palma, palma, palma,
Pé, pé, pé,
Roda, roda, roda,
Caranguejo peixe é
(Cantiga Popular).

“*Quando começamos a cantar todo mundo se levanta ou para o que está fazendo para dançar*”. Esta afirmação é recorrente nas falas das professoras do BII, que selecionaram esta cantiga como algo que une as crianças, estimulando sua gestualidade e ritmo. O interesse coletivo pela cantiga do Caranguejo foi o

ponto central para iniciarmos a composição da “Teia da Vida” do BII, que ligava com barbantes e fitas coloridas, a figura de um caranguejo com fotografias das crianças e outras imagens que foram cuidadosamente espalhadas em um painel fixado na parede lateral do acesso às salas do Berçário, no terceiro andar da escola. Aos poucos novos pontos de conexão iam surgindo. Queríamos saber: quais eram as preferências, os parceiros mais frequentes, as novas aprendizagens. Queríamos compreender como se davam essas relações e construções, e como poderíamos intervir para melhor qualificar a experiência educativa dos(das) bebês. A seguir, apresento uma fotografia com as primeiras conexões da teia, estas representam quem são os parceiros mais frequentes, ou, em nossas palavras, revelam “quem brinca com quem”.



Fonte: Arquivo pessoal. Teia da Vida - BII, final de abril/2022.

Importante ressaltar que a construção da teia exigiu estarmos mais atentas às interações das crianças. A cada semana o painel ia se modificando, e novos fios eram conectados, indicando parceiros; brincadeiras favoritas; espaços favoritos; novos integrantes do BII. Também houveram ocasiões em que foi preciso desfazer algumas conexões e religá-las em outras direções, isto porque, ao analisarmos o painel íamos percebendo que algumas relações interpessoais não haviam sido contempladas e que determinadas preferências iam dando lugar a outras mais significativas .

A “Teia da Vida” do BII atraía a atenção e a curiosidade dos(das) bebês, das crianças pequenas e maiorzinhas e das pessoas adultas que passavam por ali. As famílias acompanhavam as transformações do painel, contudo sem ainda entender muito bem do que se tratava. Isto só se tornou claro quando, na reunião de pais, no início do mês de agosto, pudemos explicar pormenorizadamente e demos um tempo para que pudessem contemplar os “fios da vida” de seus(suas) filhos(as) na escola da infância. Com os olhos, acompanhavam a fiação que saía da foto da criança e se espalhava, passando por diferentes outros pontos, tocando e cruzando outros fios; sobrepondo-os, emaranhado-se.



Fonte: Arquivo pessoal. (jun./2022).

As conexões que ali buscávamos materializar tinham início e fim. Uma eram mais longas, outras mais breves. Os pontos de partida eram sempre as figuras ou fotos das crianças e, no processo de tecer nossa história coletiva, os pontos de encontro e rupturas se revelavam.

Em trabalho anterior, relatando sobre o processo de construção da “Teia da Vida” do BII, Silva *et al.* (2022), assim avaliaram:

Pela dinamicidade dessa teia, ou seja, por ser possível conectar, desconectar e reconectar situações e sujeitos, diferentes configurações vão surgindo o que possibilita identificar onde as educadoras podem intervir de modo a favorecer experiências educativas sempre mais qualificadas.

Ao analisarmos as extensões e os entrecruzamentos dos fios, experimentamos de “forma prática” apreender uma imagem de criança socialmente competente, como pessoa que consegue ressignificar sua história individual e a do grupo; capaz de nos (re)ensinar/ ajudar a olhar (GALEANO,1991[2002]) para identificar suas potencialidades, desejos, interesses e necessidades. Na imagem, a seguir, está em destaque Maria Helena, recém-chegada ao BII. Diferente da maioria que ali já estava, ela conhecia a rotina de uma creche, havia estado com outras crianças pequenas e com outras professoras; viveu a experiência de ser bebê em outra instituição educativa. Quatro conexões foram atribuídas a ela: solário (fio amarelo); Isabel (fio marrom); Débora (fio rosa); parque (fio roxo). Estas conexões têm como

significado, as preferências e os primeiros vínculos da menina com outros integrantes da turma, segundo as observações das professoras.



Fonte: Arquivo pessoal. Novos integrantes da turma; junho/2022.

Considerações em aberto

Neste relato sobre minha experiência docente junto a turma de berçário, busquei colocar em relevo as vozes e experiências das crianças, com quem convivi durante o primeiro semestre de 2022, quando as atividades presenciais no NEI Paulistinha já haviam sido retomadas em sua integralidade. Em sua companhia fui aprendendo, de um jeito melhor, como ser professora de bebês e crianças bem pequenas: se me servirem algo tenho de “comer tudo”, e a máscara não deverá ser um empecilho; não me esquecer de cumprir promessas; na hora do banho ou da troca, devo aceitar ajuda para não trocar os pertences das crianças - *“essa bolsa é da D. [...] essa é da F.[...]”*; se eu precisar tirar o calçado de alguém é melhor pedir sua permissão *“vamos tirar o tênis? [...] - Não! não tira, é o tênis da D.!”*; se eu magoar alguém, devo me desculpar! ... Nada pode ser feito às pressas, é importante respeitar o tempo, não somente o do relógio, mas os tempos das crianças, de suas brincadeiras, sonecas, descanso, contemplação de si e de seus feitos...o tempo da mágoa, da birra, do choro. Nessas situações, devo (exercitar continuamente) ser presença (HOYUELOS, 2019).

Finalizo com as palavras de Barbosa (2010, p.10), e com o desejo de que tais acontecimentos e experiências continuem a produzir ecos em nossa memória.

[...] a memória, seja numa dimensão individual ou coletiva, se constitui a partir do envolvimento do sujeito com acontecimentos, personagens e lugares. Os acontecimentos podem ser aqueles vividos pessoalmente ou aqueles “vividos por tabela”. Acontecimentos vividos por outros, mas que nos são passados de forma tão efetiva que nos inserimos neles por tabela. Da mesma forma, pessoas e personagens, aqueles que encontramos pessoalmente no decorrer da vida e também aqueles de quem ouvimos falar, povoam nossa memória. Os lugares, aqueles visitados pessoalmente ou visitados pela narrativa do outro. Lugares que não estão necessariamente ligados a um tempo cronológico, mas que marcadamente produzem ecos na nossa memória.

Agradecimentos

Aos e às bebês, por serem a inspiração deste relato. Às famílias, pela parceria e por me concederem o direito de uso da imagem de seus(suas) filhos (as).

Referências

- BARBOSA, S.N. F. Memória, identidade e a constituição do sujeito na creche. In: **XV Endipe Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**, Belo Horizonte, MG: 2010. Disponível em: https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/congressos/c06_BARBOSA_S.N.F_MEMORIA_IDENTIDADE_E_O_SUJEITO_NA_CRECHE.pdf Acesso em: 06 ago.2022.
- FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras.
- GALEANO, E. **Livro dos abraços**. Porto Alegre: L & PM. 1991[2002]. (Tradução de Eric Nepomuceno).
- HOYUELOS, A. A complexidade na escola infantil. In: HOYUELOS, A.; RIERA, M.A. **Complexidade e relações na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Phorte, 2019, p.19-72.
- KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. 17ªed. Círculo do Livro S.A/ Summus Editorial Ltda. 1981.
- MOITA, F.M.G.S.; ANDRADE, F. C. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: o caso do estágio de docência na pós-graduação. **Olhar**

de Professor, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 77-92 Jul./Dez. Disponível em: <A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão:o caso do estágio de docência na pós-graduação | Olhar de Professor>. Acesso em: 14 ago.2022

PINO, A. A Psicologia Concreta de Vigotski: implicações para a Educação.In: PLACCO, V.M.NS. **Psicologia & Educação: revendo contribuições**.São Paulo: Educ/Fapesp, 2000, p.33-62.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, VOL. 5, nº 3,1992, p.200-212.

SILVA, N. M. C. Os encontros e o pulsar da vida: eu, os bebês e as coisas: In: SILVA, Dilma Antunes. PEREIRA, A.A.A.S., BRENDA, Bruna. **(Con)Viver a Educação: Relatos de Práticas cotidianas no Núcleo de Educação Infantil Paulistinha**. Curitiba, PR: Appris, 2019. DOI <https://dx.doi.org/10.18366/dabb.1212.2019>

TRISTÃO, F. C. D. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In:MARTINS FILHO, Altino José et al. **Infância plural: crianças do nosso tempo**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 39-58.

O impacto da pandemia no desenvolvimento da oralidade infantil: um relato de experiência sobre possibilidades de intervenção pedagógica no município de Araraquara

Cristiane Moraes Escudeiro¹

Eliza Maria Barbosa²

Simone Cristiane Bocchi³

Resumo

O presente texto está organizado em três partes. Na primeira, ele mostra algumas das medidas utilizadas pela Secretaria da Educação do Município de Araraquara, no início da pandemia de COVID-19, para amenizar o impacto gerado pelo afastamento das crianças da rotina escolar e dar início ao ensino remoto. Em seguida, com a volta do retorno presencial, apresenta o projeto temático para intervenção pedagógica, com o objetivo de diminuir os resultados negativos causados na oralidade infantil devido ao isolamento social. Por fim, relata a experiência didática da implementação desse plano, com uma turma de crianças da última etapa da pré-escola, apontando algumas possíveis ações para incentivar o desenvolvimento da fala e outros processos ligados à linguagem oral.

Introdução

A estratégia de saúde pública, como medida de segurança para reduzir o contágio na pandemia de COVID-19, desencadeou impactos em toda sociedade em geral. Na educação escolar, com a imposição de decretos para o isolamento social, através da portaria nº 343, de 17 de março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas nos diferentes níveis e modalidades de ensino, sendo autorizado pelo Ministério da Educação através do ensino remoto, com uso de meios digitais, enquanto durasse a situação pandêmica do novo coronavírus. Nesse momento, instituições, professores e estudantes entraram rapidamente em um processo de adaptação e buscaram meios

¹ Professora da Educação Infantil, da rede municipal de Araraquara, e discente do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da FCLAR/Unesp.

² Professora Assistente Doutora do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp – Campus de Araraquara. Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

³ Mestre em Educação Escolar, pelo Programa de Pós-graduação da FCLAR/Unesp, e coordenadora pedagógica da rede municipal de Araraquara.

viáveis para dar continuidade ao processo de ensino e de aprendizagem dentro de um novo modelo de educação (mediada pela tecnologia).

Por esse motivo, no ano de 2020, professores e educadores⁴ da rede municipal de Educação Infantil de Araraquara⁵ iniciaram seus trabalhos fazendo uso de recursos tecnológicos, como: celulares, tablets, computadores, grupos virtuais, sites, vídeo-aulas gravadas, dentre outros, na tentativa de manter minimamente o vínculo das crianças com os profissionais da educação, seu cotidiano escolar e as vivências pedagógicas da rotina. Inicialmente foram criados grupos de whatsapp para manter a interação com as famílias e com as crianças, mas também para o compartilhamento de sugestões de atividades pedagógicas (textos, vídeos, jogos, brincadeiras, plataformas digitais etc.) consideradas relevantes para o desenvolvimento delas. Paralelo a isso, o município de Araraquara organizou várias ações de enfrentamento a essa nova experiência didático-pedagógica.

A primeira medida foi estabelecer parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para acesso ao Centro de Mídias (CMSP), que corresponde a uma plataforma *online*, desenvolvida pelo Governo Estadual e teve como objetivo adequar o ensino da rede pública às novas formas de aprendizagem. A segunda proposta da rede municipal objetivou que os estudantes tivessem acesso a atividades pedagógicas através do projeto “Lição em Casa”⁶, disponibilizado em um endereço eletrônico. Esse site foi utilizado como um “portal” para atender desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos (perpassando a Educação Especial e Integral) e seu conteúdo foi elaborado por um grupo de professores/educadores, das escolas municipais, em conjunto com a secretaria de educação com o objetivo de amenizar o impacto da urgência na organização de novos formatos de educação e de ensino.

Como terceira ação com o objetivo de subsidiar, apoiar e fortalecer as aprendizagens iniciadas no ano letivo de 2020, a secretaria de educação, juntamente com uma comissão de professores, elaborou um material denominado “Cadernos de Atividades” (volume I e II) que foi entregue às famílias para que realizassem com suas crianças, sob orientação do professor da turma. Seu conteúdo estava fundamentado nas Diretrizes Curriculares

⁴ Os educadores são profissionais técnicos, com formação em nível médio, não inclusos na carreira do magistério e que desempenham atividades de cuidado e educação dos (as) alunos (as) na faixa etária de 0 (zero) a 5 (cinco) anos nos Centros de Educação e Recreação.

⁵ A Rede municipal da educação de Araraquara é composta por aproximadamente 45 Centros de Educação e Recreação, sendo instituições que atendem crianças de quatro meses a cinco anos e onze meses de idade, em período parcial e integral, em turmas denominadas: Berçário, Classe Intermediária, 3ª, 4ª e 5ª etapa.

⁶ Disponível no endereço eletrônico: www.educararaquara.com.

Nacionais para a Educação Infantil⁷ e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁸, que abrange os seguintes campos de experiência: “O eu, o outro e nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Com a retomada das aulas, parcialmente presenciais, no segundo semestre de 2021, a escola manteve um sistema híbrido⁹, passando a receber as crianças em sistema de revezamento, com rodízio e em turmas reduzidas. Em 2022, já totalmente presencial e com o objetivo de promover um direcionamento mais específico na elaboração do planejamento e de atividades pedagógicas a serem desenvolvidas, fez-se busca ativa e formulou-se uma avaliação diagnóstica¹⁰ para identificar o nível de dificuldade e de conteúdos aprendidos durante o afastamento da escola. Além disso, realizou-se o encaminhamento daqueles que precisavam de atendimento educacional especializado, seja ele emocional e/ou social.

No retorno completo da rotina escolar, e já com essa análise diagnóstica inicial em mãos, as escolas de Educação Infantil do município organizaram um segundo instrumento avaliativo dos estudantes. Com isso, evidenciou-se os impactos negativos causados pela pandemia da COVID-19 no desenvolvimento infantil, sendo: atrasos no desenvolvimento oral, gráfico e motor; dispersão na capacidade atenção e concentração; limitações físicas, como regressão da autonomia; humor irritado e comportamentos de paciência. De acordo com o levantamento¹¹ realizado junto aos diretores, coordenadores, professores e educadores da rede, a linguagem oral foi a

⁷ As Diretrizes Curriculares Nacionais são um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios fundamentais e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolhas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

⁸ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

⁹ Dispõe sobre as Diretrizes Gerais sobre a aprendizagem híbrida. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

¹⁰ Procedimentos sistemáticos de avaliação que possibilitam um direcionamento mais específico na elaboração do planejamento e organização das ações pedagógicas a serem desenvolvidas, de acordo com o perfil geral da turma de alunos, que tem por fim sistematizar e padronizar essa ação nos Centros de Educação e Recreação no ano de 2022.

¹¹ Esse levantamento foi realizado através de um questionário entregue nas escolas e respondido pelo seu grupo sobre as principais dificuldades encontradas no retorno presencial.

função psíquica superior¹² mais prejudicada com a pandemia, resultando em 67% das respostas.

A falta de convívio social com outras crianças no ambiente escolar, com demais familiares e em outros espaços de socialização foram determinantes para o atraso no desenvolvimento da fala. As crianças saíram de um ambiente de aprendizado, interação e de brincadeira umas com as outras para permanecerem isoladas dentro de casa, com suas famílias, que estavam trabalhando, na maior parte do tempo. Nesse sentido, a possibilidade de serem estimuladas, como acontece na escola, reduziu-se drasticamente ou passou a não existir enquanto processo pedagógico intencional. Além disso, aumentou-se o uso de aparelhos eletrônicos para distrair e entretê-las, privando-as de momentos de comunicação verbal.

Diante da dificuldade relatada pelo grupo escolar, a Secretaria de Educação elaborou, como proposta para tentar minimizar o impacto prejudicial da pandemia no desenvolvimento da linguagem oral, a partir do programa “Educa+Araraquara”¹³, um documento denominado “Projeto+leitura+leitor”:¹⁴“Cantando, contando e encantando”, para “incentivar as práticas de leitura, contação de história e musicalização em todas as turmas, estimular o desenvolvimento da fala em bebês, ampliar o vocabulário de crianças bem pequenas e pequenas” (2022, p. 4). Dentro dessa proposta, sugeriu-se aos docentes, e demais educadores, que fossem trabalhadas ações com foco na oralidade, mas dentro de temáticas que envolvessem as relações étnico-raciais e a luta feminina (já previsto no “Mulheres do meu lugar”¹⁵), além dos demais temas geradores¹⁶ indicados para as práticas educativas.

¹²Pelos limites deste artigo não será possível desenvolver todos os conceitos referentes a funções psíquicas superiores. Para obter mais detalhes, consultar: O desenvolvimento do psiquismo e a Educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, da autora Ligia Márcia Martins, disponível em: https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf.

¹³ O programa “Educa+Araraquara” foi organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Araraquara com o objetivo de reduzir o déficit educacional causado pelo período mais crítico da pandemia da COVID-19. O programa visa garantir um conjunto de ações voltadas às aprendizagens e ao desenvolvimento educacional dos alunos da rede municipal, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a EJA (Educação de Jovens e Adultos).

¹⁴ O “Projeto+leitura+leitor: cantando, contando e encantando” propõe ações educativas que entrelaçam literatura e música, investindo em um trabalho intencional e sistemático para contribuir com o desenvolvimento da linguagem dos bebês, crianças bem pequenas e pequenas.

¹⁵ Projeto “Mulheres do meu lugar”: realização de ações circunscritas ao 08 de Março na Escola, que promovam atividades e projetos que perpassam o currículo ao longo do ano letivo, cuja intencionalidade coopere para a afirmação das potencialidades individuais e

Na tentativa de reduzir o déficit educacional causado pelo isolamento social e afastamento da escola, foi apontado a importância de se organizar uma ambientação temática dos espaços onde seriam realizadas as ações com foco, principalmente, na literatura infantil e na música, estimulando a oralidade e a experiência com a ludicidade. Desse modo, a ideia seria oportunizar o acesso e a exploração de diferentes materiais (imagens, textos e livros), garantir a interação com a diversidade dos gêneros textuais (versos, poemas, trava-línguas, cartazes etc.) e ampliar essa prática para além dos muros da escola, com o envio de livros para as famílias incentivarem a leitura em casa.

Nas práticas de leitura e contação, o “Projeto+leitura+leitor” sugeriu, depois das histórias ouvidas, que o trabalho realizado com a turma fosse organizado a partir de algumas atividades de referência. Na parte da “Expressão, Exploração, Corpo e Movimento”, temos desenho, pintura, modelagem, confecção de cenários e painéis, brincadeira dos principais papéis da narrativa e desafios corporais. Com a proposta da “Teatralidade e a Musicalidade”, a intervenção recomenda o uso de fantoches, confecção de personagens, oficina de emoções, teatro de sombras, sonorizações historiadadas, construção de instrumentos e uso de diversos ritmos. Para a “Pesquisa, Registros e Jogos/brincadeiras”, indica-se organizar e registrar informações a partir daquilo que foi vivenciado e experimentado com murais, tabelas, gráficos e placares.

Feito o primeiro momento do professor/educador com seu grupo de crianças, a segunda parte do projeto aconteceria na socialização das atividades já realizadas e interação com toda a equipe escolar. Assim, uma vez por semana, sempre às quartas-feiras, a turma escolhida faz uma apresentação na escola, podendo ser um momento de leitura compartilhada, de musicalidade, teatro, brincadeiras e dança, por exemplo. Tanto a primeira parte (com sua turma), quanto o encontro (com os demais membros da escola) visam promover a experiência com os diferentes processos de linguagem artística, favorecendo o desenvolvimento da oralidade, à medida que os (as) alunos(as) podem falar, expressar seus sentimentos, cantar, expor uma opinião, recontar e dramatizar uma história.

metodologia

Após contextualizar algumas das ações da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara para o enfrentamento do déficit principalmente

coletivas nas suas dimensões intelectual, física, emocional, cultural e social, colaborando para a superação das condições desiguais das mulheres na sociedade.

¹⁶ A Secretaria de Educação organiza sua proposta curricular por meio de sugestão de temas geradores, indicados pelo corpo docente da rede.

relacionado à área da linguagem oral, esse breve relato de experiência pretende apontar algumas estratégias desenvolvidas, a partir do “Projeto+leitura+leitor,” para incentivar a fala e outros processos ligados à oralidade com uma turma composta por vinte alunos, com idades entre 5 e 6 anos, de uma escola infantil do município. Entendendo que o trabalho pedagógico deva ser algo integrado e contextualizado, procurou-se fazer a relação das duas temáticas previstas (relações étnico-raciais e luta feminina) com os temas geradores apresentados para a equipe pedagógica, sendo eles: “Identidade” e “Histórias sobre mim” e “Família: histórias que podem ser diferentes”.

Tendo a Psicologia histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica¹⁷ como embasamento teórico das condutas pedagógicas, todo o processo de desenvolvimento das atividades teve como norte a periodização da infância¹⁸ e as características do período pré-escolar que, de acordo com Lazaretti (2016), podem ser compreendidas como: tendência da atividade independente e maior autonomia infantil; ampliação de acesso às novas atividades e a novos objetos; linguagem como meio de relação social; ampliação do domínio da realidade (signos/imagens/memória) e aumento da capacidade do simbolismo (jogos de papéis).

A partir dessas duas teorias, entende-se que a atividade principal da criança da Educação Infantil, que vivencia o momento da pré-escola, corresponde às brincadeiras simbólicas. Junto com a simbolização, temos as ações objetivas manipulatórias, nas quais as crianças tentam fazer, nos seus espaços de ludicidade, conexões dos usos e das funções dadas pelos adultos aos objetos, bem como imitar as relações humanas que observam entre eles. É nessa fase que elas querem saber como e por que as coisas funcionam de determinada maneira e a significação que as pessoas mais velhas atribuem a isso. Na tentativa de compreender esse novo universo, a imitação e o ato de simbolizar surgem como processos de aprendizado.

Nessa direção, para atender aos objetivos do “Projeto+leitura+leitor”, apresentado para o primeiro semestre de 2022, mas sem perder de vista a periodização do desenvolvimento da criança pequena como norte, o trabalho se articulou aos temas geradores, iniciando-se pela “Identidade”. Assim, as atividades com as crianças começaram com a discussão dos seus próprios documentos, como o RG e a certidão de nascimento, observando a foto, identificação das características físicas, conhecimento do seu nome completo

¹⁷ Pelos limites do artigo, os fundamentos dessas duas teorias podem ser encontrados no texto “Os fundamentos psicológicos da Pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia histórico-cultural”, disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>.

¹⁸ Pelos limites do texto não é possível abordar, com profundidade, sobre toda a periodização infantil. Para isso, indica-se a leitura do artigo A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil, disponível em: <https://www.scielo.br/>.

e de seus familiares, bem como data e local de nascimento. Ainda nessa temática, com base no livro **Coisas para se fazer antes de crescer**, usou-se, para as rodas de conversa, fotos de quando eram bebês, brinquedos e brincadeiras favoritas e problematizações sobre questões de gênero.

No intuito de relacionar o tema da identidade com as relações étnico-raciais e a luta feminina, primeiro apresentou-se às crianças imagens de mulheres importantes do esporte: como a ginasta Rebeca Andrade e a jogadora de futebol Marta. Com essa apresentação, foi possível conversar com os pequenos sobre espaços de representatividade, poder e discriminação das mulheres e mais especificamente da mulher negra, bem como brincar de futebol e de ginástica rítmica, como ponto de superação de algumas ideias que ainda precisam ser mais elaboradas sob o ponto de vista de alguns preconceitos que ainda se encontram enraizados na sociedade moderna.

Com o livro **Betina**, que narra a história sobre uma menina que recebe a herança cultural de sua avó e os ensinamentos sobre sua ancestralidade, foi possível pensar em diferentes modelos de família, refletir sobre a diversidade de cores e tons de pele, além dos variados tipos de cabelo, fazer autorretrato (com observação no espelho), personalização de fotografias e de nomes em crachás. Além disso, propôs-se que as crianças ouvissem músicas e brincassem de salão de beleza (como extensão da história contada), incluindo nessa atividade de jogos de papéis a objetual-manipulatória. Fez-se também com que elas interagissem, entre si, de modo mais qualitativo, pois a proposta pedagógica tentou garantir que, em meio aos “conflitos” que fossem aparecendo, a ação do professor oferecesse elementos para a superação de algumas condutas através do diálogo entre as crianças.

Partindo das ideias de Lazaretti (2016), no processo de diálogo, em meio à construção desse espaço lúdico e simbólico, as crianças, ao produzirem ações adultas, precisavam controlar seu próprio comportamento e dos demais colegas, organizando as falas, outros processos de formação do pensamento e novas atitudes corporais. Com isso, era necessário negar seus desejos mais imediatos e submeter-se às exigências da brincadeira, aprendendo a acatar regras para que a situação não acabasse, abrindo espaço para a conversa e a argumentação. Para que isso acontecesse, seria necessário falar e comunicar suas ideias, além de expor as emoções e os sentimentos que vão surgindo enquanto se brinca, comunicando-os. Está aí, portanto, um primeiro princípio para o desenvolvimento da oralidade.

De acordo com Bissoli e Nogueira (2017), na primeira infância o domínio da linguagem é parte essencial do desenvolvimento de uma das mais importantes capacidades formadas na criança e pela criança nesse momento da vida. Por meio da comunicação com as pessoas do seu entorno e pelo manuseio dos objetos que os adultos oferecem, nomeiam e conversam sobre

é que a criança se apropria da fala: interagindo e em colaboração com o adulto responsável por lhe apresentar o mundo das pessoas, dos objetos e das palavras. À medida que ela se torna capaz de compreender o que os mais velhos falam, a linguagem começa a cumprir uma função muito importante no seu desenvolvimento psíquico, passando a ser utilizada para controlar sua conduta, uma vez que a criança pequena ainda não consegue se autocontrolar sozinha (MUKHINA, 1996).

Assim, podemos afirmar que a comunicação cria condições para a regulação individual, que é inicialmente feita pelo adulto e, mais tarde, feita pela própria criança, que internaliza as falas do outro e as torna reguladoras de seu próprio comportamento. Para Mukhina (1996, p. 233), “(...) a linguagem desenvolve-se em várias direções: aperfeiçoamento através do contato prático com outras pessoas e converte-se, ao mesmo tempo, em um instrumento do pensamento que dará base a uma reorganização dos processos psíquicos”. Nesse sentido, é tarefa do professor, consciente desse importante papel de desenvolvimento, organizar espaços intencionais de aprendizagem por meio da brincadeira.

Pensando no desenvolvimento da linguagem oral, a brincadeira também produz comunicação das experiências, narração de fatos, explicação de ações, organização da fala e do pensamento, ampliação do vocabulário e elaboração de novas percepções e significações, além do domínio da conduta (LAZARETTI, 2016). Portanto, a intervenção do professor é fundamental para a criação de momentos mais qualitativos para o desenvolvimento das crianças. Ademais, promover atividades coletivas favorecem processos mais cooperativos e a constituição de seres humanos mais solidários que possam resolver seus conflitos pelo diálogo e compartilhamento de pensamentos diferentes.

Ainda para manter essa linha de trabalho sobre autoestima, identidade, identificação pessoal e ancestralidade, com foco no desenvolvimento da oralidade, a partir dos temas já apresentados, as crianças também tiveram acesso a uma mesa temática sobre alguns componentes da história e cultura africanas e afro-brasileiras. Pensando no modo como a criança se relaciona com o mundo que é brincando e manuseando objetos, desenvolvendo novas habilidades e capacidades, além de diferentes tipos de conhecimentos, a proposta era composta por diversos objetos que faziam menção à África, a seus países e suas africanidades, como: o globo terrestre, atlas, livros infantis, instrumentos musicais, brinquedos e tecidos.

Além desses objetos pedagógicos, apresentou-se para as crianças um material¹⁹ com vídeos, músicas e danças, disponibilizados na internet, com o

¹⁹Esse material pedagógico pode ser encontrado nos links, disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=vgjoSlzqjDE>, https://www.youtube.com/watch?v=YWrcyd_o7hI, <https://youtu.be/eGl3WaMFgkY> e <https://www.youtube.com/watch?v=L0oFmbIlzAs>.

título de “Seu cabelo”, “Dança de Gana” e o “Jango”. Objetivava-se mostrar uma nova cultura a fim de que pudessem adquirir novos conhecimentos e os utilizar como instrumento de curiosidade, de identificação, de participação, de organização de novas ideias, de apropriação de uma nova experiência cultural. A tarefa era promover o acesso a novos conteúdos e, nessa direção, utilizá-los como base para a criação de outros processos simbólicos de pensamento até então não existentes e, a partir disso, falar sobre a experiência vivida e fazer uso das novas palavras aprendidas.

Como um segundo momento de criação de estratégias para incentivar a oralidade, ao entrar em contato com uma nova cultura e com os objetos pertencentes a ela, as crianças ficavam curiosas para saber o nome deles, como funcionavam, para que eram utilizados, quem os criou e outras indagações de interesses do universo infantil. Os conteúdos aprendidos, num primeiro momento, serviram para ampliar o vocabulário e, depois, como instrumentos do pensamento em situações de “rodas de conversa”, nas quais elas poderiam falar sobre o que mais gostaram de conhecer, de manipular e de construir, ou seja, tudo aquilo que pôde ser parte de uma experiência sensível e nova até então inexistente em sua vida.

Para o enfoque histórico-cultural, nas palavras de Bissoli e Nogueira (2017) o desenvolvimento do ato comunicativo não é natural, tampouco a representação de uma simples associação entre objetos, fatos e palavras, pois a fala é um processo interno com origem externa nas relações humanas. A criança, ao se comunicar com as pessoas, aprende a usar as palavras produzidas historicamente e coletivamente, de forma cada vez mais pessoal. Assim, ela apropria-se das palavras e começa a dar a elas seu próprio significado, dependendo das condições sócio-históricas em que está inserida, pois são os adultos que propiciaram as vivências, ampliando suas possibilidades de comunicação.

É nesse ponto que o professor pode realizar a transição da parte lúdica e comunicativa para a atividade produtiva (Mukhina, 1996), propondo, depois da interação com novos objetos e com a brincadeira, a organização consciente de uma tarefa, isto é, planejar (antecipadamente) aquilo que irá fazer: desenhar, pintar, modelar, esculpir, recortar, colar, construir etc. É nesse processo de “saída” do brincar para a “entrada” na atividade escolar que a Educação Infantil promove uma nova organização nos processos psicológicos (funções psíquicas)²⁰, pois tal atitude demanda uma finalidade. Logo, organizar o momento de ensino e de aprendizagem ajuda a reorganizar a fala (que antecede a ação) e o pensamento sobre o que se pretende fazer,

²⁰ indicamos a leitura do livro “O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica”, de Lígia Márcia Martins.

contribuindo para o planejamento de ações para que se atinja um objetivo comum e coletivo.

Para finalizar o trabalho sobre identidade e ancestralidade, dentro das temáticas “Histórias sobre mim” e “Família: histórias que podem ser diferentes”, utilizou-se como referência o livro **Quero colo** que, numa linguagem bastante rica e ilustrativa, apresenta diferentes modelos familiares de afetividade entre adultos e crianças em várias culturas do mundo. Usando a história como referência, um questionário foi enviado para que os responsáveis contassem a origem da escolha do nome de seus filhos e o significado deles. Além disso, pediu-se o envio de fotos do nascimento das crianças e de quando eram bebês e outras informações relevantes que pudessem ser usadas nas “rodas de conversa”.

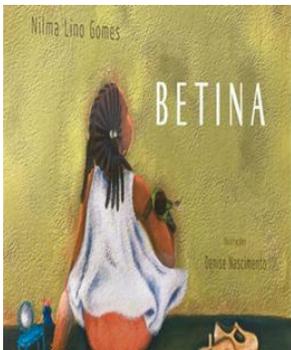
Assim, com esse material, cada um pôde conhecer um pouco do início de sua história, pois as informações eram lidas para os(as) alunos(as), que interagiam com elas de maneira bastante significativa e afetiva, surpreendendo-se com os fatos, fazendo perguntas sobre a própria vida, elaborando novas sensações, percepções e pensamentos. Desse modo, atrelando a narração do livro à pesquisa respondida por seus familiares, as crianças poderiam expressar, pela fala, emoções e sentimentos a partir dessas novas vivências, bem como conhecer um pouco da herança dos antepassados de cada um.

Considerações finais

Como um momento de encerramento da condução de trabalho desses temas e dessas temáticas, com forma de socialização das experiências, envolveu-se toda equipe escolar nas atividades anteriormente já desenvolvidas com uma turma em específico. Assim, as demais crianças da escola também tiveram acesso aos objetos, músicas e danças de origem africana e afro-brasileira. Portanto, a arte e a cultura, por meio de diferentes linguagens, puderam dar suporte a processos de aprendizado e de desenvolvimento de novos conhecimentos que agora, como conteúdo do pensamento, podem ser usados como instrumentos para processos de expressão da oralidade, dos sentimentos e das ideias, por exemplo. Aqui, defende-se a instituição escolar como espaço destinado a tais objetivos e, nessa direção, como um local próprio de promoção dos nossos pequenos. Assim, esperamos ter apontado alguns caminhos nos quais a criança possa falar e ser ouvida neste local que é seu por direito: a escola!

Fotos

Figura 1. Capa do livro **Betina**. **Figura 2.** Mesa temática **Figura 3.** Atividade produtiva (desenho)



Referências

BISSOLI, Michelle de Freitas; NOGUEIRA, Arlene Araujo. Compreendendo o desenvolvimento da fala no interior da creche. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professores e professoras**. Curitiba: CRV, 2017. p. 97-111.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 129-148.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar desde o nascimento até os sete anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A pandemia, o retorno presencial e a escuta das crianças na Educação Infantil

Maria Talita Fleig¹
Daliana Löffler²

Introdução

Partimos do entendimento de que a vida passa onde nos encontramos (STACCIOLI, 2013), portanto, a vida passa no interior de uma escola de Educação Infantil, e também passou, entre telas nos encontros virtuais, na troca de mensagens, na elaboração de materiais audiovisuais, na entrega de kits pedagógicos entre outras formas de fazer a educação acontecer durante o período de atividades não presenciais. Muitas crianças, no Brasil, passam a maior parte do seu dia nas instituições infantis, interagem umas com as outras, surpreendem-se, dão os primeiros passos, as primeiras palavras, vivenciam as primeiras disputas entre outras descobertas que são acompanhadas, em primeira mão, pelos profissionais que as acompanham, por isso, o olhar para o cotidiano. Por outro lado, nos últimos dois anos, muitas dessas vivências foram acompanhadas, em primeira mão, pela família, visto que, a organização da vida cotidiana foi afetada pelas implicações da Covid-19 e, compartilhada através dos registros, com a equipe escolar.

Esse cenário, de excepcionalidade, em que escola e família precisaram se reorganizar nas suas funções, reverbera ainda hoje, quando vivemos um suposto pós pandemia, com um retorno gradual às atividades presenciais. Na Unidade de Educação Infantil, em que atuamos, localizada no sul do Brasil, o retorno presencial aconteceu de modo lento e gradual a partir de 18 de outubro de 2021, desde então, muitas têm sido as aprendizagens, os desafios e os processos de escuta, que subsidiam a organização do cotidiano educativo em nossa instituição.

Neste texto refletimos a partir do cotidiano da Educação Infantil, visualizando a prática pedagógica pautada na escuta das crianças como uma possibilidade de garantir um retorno presencial em que as crianças, suas culturas e relações efetivem-se o centro do processo educativo. Esse artigo estrutura-se da seguinte forma: inicialmente apresentamos os aspectos

¹ Doutora em Educação. Universidade Federal de Santa Maria/Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo.

² Doutora em Educação. Universidade Federal de Santa Maria/Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo.

metodológicos, marcando o contexto educativo do qual emergem nossas reflexões, posteriormente refletimos sobre a escuta e a garantia do direito à participação e por fim apresentamos, nas conclusões, as possibilidades da docência com as crianças.

Aspectos metodológicos: um olhar para o cotidiano

Esse texto emerge de um trabalho desenvolvido em uma instituição pública de Educação Infantil, que nas suas origens era conhecida como “Creche Universitária”, por tratar-se de um espaço de atendimento às crianças localizado no interior de uma Instituição Federal de Ensino Superior. Através da Resolução nº1 de 10 de março de 2011 (BRASIL, 2011), esse espaço mantido e administrado por Universidades Federais, Ministérios, Autarquias Federais e Fundações mantidas pela União passaram a caracterizar-se como instituições públicas de ensino mantidas pela União e a integrar o sistema federal de ensino, sendo mais um espaço para a garantia do direito à Educação Infantil.

O olhar para o trabalho desenvolvido nessas instituições, bem como, tomá-las como campo de pesquisa, é um movimento recente no âmbito da Educação Infantil e justifica-se pelo fato de que são instituições que vêm lutando para firmar-se como um espaço público, gratuito e de qualidade para as crianças dentro das Instituições Federais de Ensino Superior. Além disso, as Unidades de Educação Infantil, mantidas pela União, têm um compromisso social e político para além da educação das crianças, pois assenta-se no tripé ensino-pesquisa-extensão, e precisam ser consideradas na sua importância para os processos formativos de quem as frequenta, sejam crianças ou adultos.

A instituição da qual falamos possui 33 anos de existência e embora tenha sido reconhecida, em 2011, como Unidade Universitária, somente em 2015 teve o seu primeiro quadro de professoras efetivas. As reflexões que seguem nesse texto são, portanto, um olhar sobre os processos de escuta que vem sendo realizados, na instituição desde 2015, processos estes que sofreram e sofrerão atravessamentos de diversas ordens, sendo talvez, a necessidade das atividades não presenciais e o retorno gradual à presencialidade, uma das mais significativas.

Trata-se de uma investigação da experiência educativa, que nas palavras de Contreras; Lara (2010) investigar a experiência educativa implica em estar próximo do que se vive, pois independente do foco da investigação, ele somente poderá ser compreendido se for percebido, antes de tudo como “vida vivida, como experiência vivida” (p. 23), colocando em primeiro plano as múltiplas faces das vivências que compõem a experiência educativa. Por

experiência, os autores destacam as situações que não nos deixam indiferentes, mas que nos afetam, e nos marcam. Para os autores, compreender a educação como experiência e investigá-la, permite questionar aspectos relacionados à realidade educativa investigada. Neste caso, a pergunta que se fez à realidade investigada foi: como construímos os processos de escuta das crianças ao longo do tempo? Sendo que refletir sobre a construção dos processos de escuta das crianças tornou-se o objetivo para essa escrita.

Contreras; Lara (2010) pontuam que na investigação da experiência educativa “investigamos como educadores” porque não somos investigadores que observam a vida, mas que a ocupam e essa condição traz consigo a possibilidade de autorreflexão sobre a experiência educativa. Nesse sentido, entendemos os processos de escuta das crianças como uma experiência significativa na nossa trajetória docente.

A referida instituição apresenta a sua organização curricular como diferencial e com um caráter inovador no contexto da Educação Infantil, por romper com a relação de predomínio etário na organização dos agrupamentos das crianças. Desde 2008 a instituição vem apostando em agrupamentos com diferentes configurações etárias a fim de proporcionar às crianças uma ampla variedade de interações e experiências (BRASIL, 2009). Porém, essas questões não limitam-se apenas às crianças, elas estendem-se a todos os profissionais que atuam na instituição, pois o trabalho com as multi-idades³ é marcado pela complexidade das relações, fazendo com que os movimentos de escuta das crianças tenham sido um caminho possível para efetivar um retorno presencial significativo para as crianças e os adultos da Educação Infantil.

A escuta e a garantia do direito à participação

Entendemos a escuta como um processo delicado, peculiar e empático, constituído por cada professora e professor que aprende e exercita a escuta das crianças a partir das suas vivências pessoais e profissionais. A disponibilidade de estar junto com as crianças e de se surpreender com o universo infantil revela as concepções e as escolhas docentes. Como acolher e focar a atenção no que é significativo para as crianças? O que foi significativo durante as atividades remotas? O que se torna significativo no retorno presencial?

Para adentrar nos processos vividos pelas crianças é necessário observar e estudar as estratégias, a cadência de suas ações, as relações e as reflexões

³ Para mais informações sobre a organização curricular consultar CANCIAN, GOELZER, BELING (2019).

produzidas que demarcam os sentidos possíveis que atribuem às suas ações (RIERA, 2019). Implica respeitar e reconhecer que as crianças têm “uma forma ética, estética e poética de ver o mundo, de construir suas hipóteses, teorias e metáforas que dão sentido ao seu viver e existir. As crianças têm a capacidade – muitas vezes perdida pelos adultos ou apenas reconhecida como nostalgia – de maravilhar-se” (HOYUELOS, 2019, p.157).

Falar de escuta nos processos de retorno presencial pressupõe a configuração de um contexto relacional, que envolve as crianças, principais sujeitos da ação educativa, e os adultos que atuam e desenvolvem diferentes funções educativas e pedagógicas. Por ser um processo complexo, nos mobiliza a observar e refletir sobre as ações pedagógicas, conduzindo a um processo de aprendizagem junto com as famílias. O compartilhamento e o diálogo realçam nossa sensibilidade e legitimidade, aprendemos a alimentar expectativas recíprocas nessa interlocução, pois de repente as atividades presenciais foram suspensas, e foi necessário “ficar em casa” e encontrar diferentes formas de nos comunicar e diminuir a saudade das pessoas que antes faziam parte do nosso dia a dia.

A escuta das crianças da qual falamos encontra seus fundamentos teórico-práticos nas propostas educativas italianas, idealizada por Loris Malaguzzi, sistematizada e difundida a partir do estudo de diversos autores, dentre eles Rinaldi (2016) e Hoyuelos (2009, 2013, 2019). A perspectiva italiana nos inspira a refletir e compreender diariamente sobre as diferentes formas de comunicação utilizadas pelas crianças, especialmente a partir da metáfora das *cem linguagens* (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999). A metáfora é para Malaguzzi uma força transformadora do real que abre um mundo de possibilidades, sendo uma estratégia para pensar e refletir de outras maneiras o cotidiano (HOYUELOS, 2013). Falar que a criança é portadora de cem linguagens nos desafia a termos cem modos de escutá-las, não enquanto uma quantidade numérica, mas enquanto inúmeras e complexas maneiras de as crianças se comunicarem e nós, adultos, acolher o que nos é comunicado.

É nessa direção que o paradoxo da expressão “ouvir as vozes das crianças” (p.28), apontado por Sarmiento (2011), nos desafia a pensar que ouvir pode não significar escutar, e que as vozes das crianças não se restringem à linguagem verbal, pois são expressas frequentemente no silêncio e com sentidos insuspeitos e imprevisíveis. Essa compreensão na multiplicidade das inúmeras linguagens nos implica em uma ação docente que garanta a escuta dessas vozes, e, para além disso, que faça dessas vozes um ponto de partida para a prática pedagógica. Frente a isso, entendemos que assumir a escuta das crianças como ponto de partida para garantir-lhes a participação no cotidiano da escola infantil está relacionado com a

concepção de criança que perpassa o contexto educativo, acolhendo e acompanhando os processos vividos pelas crianças e suas famílias, que manifestaram o desejo e a necessidade de retornar às atividades presenciais de maneira segura, exigindo alternativas para darmos conta das demandas das turmas.

Diante desse cenário, colocar-se em postura de escuta ativa na relação com as crianças e as famílias foi primordial, pois além da insegurança sobre como seria o retorno, do ponto de vista sanitário: como organizar os espaços de brincadeira, quais materiais disponibilizar, como e quando disponibilizar, como proceder com a higienização... Havia a preocupação, no corpo docente da Unidade em trazer a tona o que fora e o que seria significativo naquele momento. Para algumas crianças, que já conheciam a Unidade antes da suspensão das atividades presenciais, foi importante circular pelos espaços, brincar no pátio, entrar nas salas que haviam frequentado nos anos anteriores. Para o grupo de crianças que começou a frequentar a Unidade durante as atividades remotas tudo era extremamente novo - os espaços, as pessoas, os brinquedos, a forma de organização da alimentação.

A partir do dia 18 de outubro de 2021, passamos a estar mais cientes de que no dia-a-dia, estar com as crianças evoca a ideia de não acelerar as experiências vividas por elas, de encontrar o ritmo equilibrado entre observar, propor, dialogar, intervir, anotar de maneira objetiva as falas, os olhares, os movimentos que consideramos com valor e sentido para elas, produzir material audiovisual que contemplem as ações, as expressões, as ideias, as descobertas, para depois organizar e apreciar os processos vividos e as construções com as crianças. O retorno presencial, trouxe consigo também, a necessidade de escutarmos também o tempo das crianças, que em casa, com a família organizava-se de determinado modo, na instituição, outras nuances passam a interferir e a definir esse tempo. As crianças, precisaram, e ainda precisam muito do apoio dos adultos para conseguirem organizar-se no seu cotidiano.

São inúmeros os desafios que se apresentam aos processos que vivemos, se entendemos que o processo de escuta na sua complexidade, na conexão com as crianças, as(os) bolsistas e estagiários(as), e as famílias nem sempre são tranquilos, buscamos delinear as prioridades, apoiar as iniciativas e encorajar as crianças, pois a escuta envolve tanto os momentos em que nos reunimos para conversar, compartilhar, negociar e decidir coletivamente sobre assuntos pertinentes a elas, quanto os momentos oportunos em que sentem necessidade e vontade de sugerir, iniciar ou reconfigurar experiências individuais e coletivas. Ou seja, a escuta está relacionada ao direito da criança de tomar parte nos assuntos, de expressar-se a seu modo quando estes lhe afetam, com a receptividade e o respeito dos adultos (LANSDOWN, 2005).

Percebemos como é complexo encontrar o equilíbrio nas situações de vida desconhecidas e instáveis, exigindo um movimento de escuta sensível, de modo que a vida tenha sentido para cada uma das crianças e para o grupo. A escuta nos conecta aos outros, ao desconhecido, exige esforço para lidar com a sensação de vazio e suspender nossos julgamentos. Por isso a escuta não é fácil, demanda sintonia e aceitação do que os outros têm de nós (RINALDI, 2016), especialmente as crianças que têm pontos de vistas diferentes dos nossos, e precisamos saber como agir para manter, renovar e desafiar de modo significativo e contínuo as experiências infantis. A escuta não é um deixar acontecer, uma ação passiva, pois as ações implícitas nem sempre transparecem, e isso não significa que estas ações não ocorrem. A atenção e a escuta se voltam às crianças, que sabem e estão aprendendo a dar sentido e articular suas ideias e ações.

Quando um adulto assume uma postura de escuta, não corrige as explicações que as crianças dão, pelo contrário, deixa que tomem corpo os modelos e as hipóteses das crianças que estão elaborando (STACCIOLI, 2013, p.38).

As crianças interagem, brincam, participam, inventam, fantasiam, construindo vínculos de afeto e amizade com crianças de mesma e de diferentes idades, e (re) produzindo cultura. Ao se sentirem pertencentes ao grupo, a iniciativa, a liderança, a cooperação e a resolução de conflitos nos momentos de disputas são potencializadas, e as crianças vão compreendendo que suas ideias são acolhidas, mesmo que nem sempre suas vontades sejam satisfeitas imediatamente. Não se pode acatar qualquer coisa que as crianças dizem, mas dar a atenção devida às suas opiniões, deixando explícito a valorização e a consideração do que expressam (LANSDOWN, 2005).

A partir do momento em que fomos compreendendo o que é trabalhar a partir da escuta das crianças, fomos tomando consciência do quanto elas tem a nos dizer. Tanto nas atividades remotas, quando as famílias tornaram-se co-participes mais efetivos do processo educativo, mediando as relações entre a escola e as crianças, quanto no retorno presencial em que a vontade de dizer a sua palavra, de fazer-se entender, portanto de sentir-se parte daquele grupo que estava retornando, tornava-se mais intenso.

Quando se explicita às crianças que suas ideias e seus interesses são respeitados e considerados, os processos vividos tornam-se flexíveis e complementares, com o propósito de superar a antecipação e a aceleração das potencialidades e das conquistas infantis. Tentar se colocar na perspectiva da criança (STACCIOLI, 2013) revela o comprometimento docente e o pertencimento institucional que fortalecem as experiências formativas e sustentam uma proposta pedagógica geradora de uma relação construtiva que busca garantir os direitos das crianças, assumindo, assim, a

participação infantil como uma condição para se pensar a organização do nosso trabalho para e com elas. Nesse sentido, entendemos que escutar as crianças perpassa a intencionalidade e as condições para que as crianças de fato participem, que tenham voz e vez, sejam atores sociais.

Para Tomás (2007) a participação envolve vários elementos:

primeiro, a partilha de poderes entre adultos e crianças; segundo, a introdução de métodos e técnicas que permitem às crianças participar, na esteira da tradição de democracia participativa; terceiro, a consideração de que a formulação de regras, direitos e deveres é feita por todos os participantes no processo; e quarto, o condicionamento efectivo dos meios, métodos e resultados do processo de participação (TOMÁS, 2007, p.48).

Considerar esses elementos pressupõe que adultos e crianças têm influência direta nas escolhas, tomadas de decisões e negociações, com discordâncias e concordâncias quanto aos objetivos pretendidos. As questões culturais e contextuais precisam ser respeitadas, de modo a não constrirem e reforçar subordinação, mas sim de promover oportunidades das crianças efetivarem uma ação social com condições para se expressarem e exercer o poder, sem a pretensão de generalizar as alternativas possíveis de participação (TOMÁS, 2007).

As crianças sinalizam sua vontade e seu interesse de mudar a rota do que estão realizando, surpreendendo-nos com sua ousadia e determinação. Nesses momentos elas manifestam suas ideias e escolhas, tornando-se em oportunidades de elas participarem e nós acompanharmos e enriquecermos seus projetos. Riera (2019) pontua que “se o adulto não conhece os objetivos das crianças, não poderá ajustar adequadamente suas intervenções. Do mesmo modo que as crianças orientam a ação dos adultos para satisfazer suas metas, os adultos devem se converter em bons interlocutores das crianças” (p.114).

Para concluir: a busca de uma docência com as crianças

Olhar para o cotidiano de um espaço formal de educação de crianças revelou-se uma experiência profícua para pensarmos a relação entre a escuta das crianças e a garantia do direito à participação levando-nos a ampliar nosso olhar para os impactos que essa relação tem na construção e exercício da docência na Educação Infantil, que ganha novos contornos quando com a presença das crianças, especialmente no retorno presencial.

Falar de *docência na Educação Infantil* é diferente de falar em *docência com as crianças na Educação Infantil* pois essa segunda possibilidade carrega consigo a participação das crianças, das suas linguagens, expressões, movimentos,

olhares, choros, cheiros, secreções, dentre outros elementos que fazem da docência um compromisso ético entre adultos e crianças. Ao longo dos anos vivenciados junto às crianças, muitas vezes pensamos que para promover a participação delas nas práticas pedagógicas seria necessário organizar grandes e complexos movimentos. À medida que fomos observando, sentindo e percebendo as crianças e seus movimentos, aprendemos a escutá-las, aprendemos a fazer a leitura das suas linguagens e percebemos que de modo sutil, respeitoso e responsável, com base na sensibilidade dos adultos em enxergar e acolher os movimentos das crianças é possível garantir o seu direito à participação.

Discutir nosso processo de atuação no ensino, na pesquisa e na extensão possibilitou aprender e exercitar a escuta das crianças, e por meio da interpretação dos possíveis significados do que observamos e registramos, construímos um repertório de saberes e fazeres que sustentam a nossa docência e a proposta pedagógica. A chance de refletir sobre o nosso engajamento, conscienciosas dos riscos e das responsabilidades, com a satisfação das ousadias e das conquistas coletivas, nos mantêm atentas à coerência das escolhas e das decisões.

Olhar para o cotidiano e pensar na escuta como meio para garantir a participação das crianças demandam a valorização e a consideração do ponto de vista de todos os envolvidos, favorecendo as oportunidades, qualificando as experiências e as expectativas recíprocas. É reconfortante para nós a vida em um ambiente amistoso e receptivo que ajudamos a construir, permeada por dificuldades e divergências que sinalizam a necessidade de focar a atenção nas prioridades que nos identificam como uma Unidade.

Partir da escuta das crianças para construir uma docência própria, que as reconheça e valorize enquanto sujeitos de direitos tem sido uma premissa desafiadora para o nosso trabalho. Escutar as crianças não só envolve acolher e atribuir significado ao que elas manifestam e expressam como também implica em um processo reflexivo e compartilhado com todo o coletivo da instituição em que atuamos e isso acontece de diferentes maneiras e com tempos que seguem o fluxo das características e das especificidades individuais e coletivas. Também, não podemos entender a participação das crianças como algo generalizado e padrão para todas as instituições, mas podemos tomar cada experiência como referência e inspiração para olhar e entender o cotidiano, buscando sempre alternativas na relação dialógica, no contexto, nas condições e nas oportunidades que se apresentam.

A busca por uma docência com as crianças não é um processo fácil, carrega consigo uma série de desafios que pretendemos abordar em outro momento, mas podemos dizer que o principal deles está relacionado com os processos formativos iniciais e continuados que precisam avançar e

considerar as crianças como partícipes do cotidiano educativo. Durante as atividades remotas, as crianças mostraram-se partícipes na construção do “como fazer” o processo educativo acontecer, elas tinham sugestões de temas a serem trabalhados, reinventaram brincadeiras e sempre tinham uma novidade para compartilhar e talvez, este tenha sido um dos momentos mais significativos de reconstrução dessa docência, em que, em meio a um contexto complexo, encontramos nas vozes das crianças outras possibilidades de constituir a docência na Educação Infantil.

Com as crianças o foco não está no controle do tempo ou na preparação de atividades a serem executadas, mas na disponibilização de uma ampla variedade de materiais que desafiam as capacidades criativas e imaginativas das crianças, bem como em uma postura adulta que observa atentamente e registra as ações infantis.

Parece simples, mas não se trata de afirmar “-A partir de amanhã trabalharemos com a docência com as crianças”. É complexo e trata-se da disponibilidade de cada docente em estar aberto e aceitar as ações curiosas e participativas das crianças, pois são atitudes que se constituem como uma alternativa a ser apreendida na companhia das crianças. Percebemos que a cada encontro com elas refinamos nosso processo de escuta, aprendemos a nos distanciar e silenciar em momentos propícios. Por fim, dizemos que embora precise ser construída diariamente, a docência com as crianças é possível.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CEB/CNE nº 1 de 10/03/2011**. Resolução sobre as normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. Brasília: MEC, SEB, 2011.

CONTRERAS, José D.; LARA, Nuria P. de (comps.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010.

CANCIAN, Viviane Ache; GOELZER, Juliana; BELING, Vívian Jamile. (Orgs.). **Práticas formativas e pedagógicas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo – UFSM: narrativas docentes**. 1.ed. Santa Maria: Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. – UFSM, 2019.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia para a primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

HOYUELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Lóris Malaguzzi.** Barcelona: Octaedro, 2ª ed. 2009.

_____. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Lóris Malaguzzi.** Barcelona: Octaedro, 2ª ed. 2013.

_____. Cultura da infância e âmbitos da brincadeira. In: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María A. (Orgs.). **Complexidade e relações na Educação Infantil.** 1 ed. São Paulo: Phorte, 2019. p. 149 – 173.

LANSDOWN, Gerison. **Me haces caso?** El derecho de los niños pequeños a participar en la decisiones que los afectan. Cuadernos de desarrollo infantil temprano. Nº36, Fundacion Bernard van Leer, La Haya, Países Bajos, 2005.

RIERA, María A. Do olhar ao observar. In: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María A. (Orgs.). **Complexidade e relações na Educação Infantil.** 1 ed. São Paulo: Phorte, 2019. p. 73 – 115.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 25, p. 183-206, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Entrevista à redação do Portal “De olho no Plano”**, 2011. Disponível em <<http://www.deolhonoplano.org.br/aopaulo/noticias/de-olho-sp/>> Acesso em: 04 Jan. 2017.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância.** Campinas – SP: Autores Associados, 2013.

TOMÁS, Catarina. “Participação não tem idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. **Contexto e Educação.** Unijuí, 22, n.78, jul./dez.2007, p.45-68.

Olhares para um novo tempo: desafios da vivência presencial após o período de atividades remotas

Júlia Monteiro de Barros Ferreira¹

Elisangela Brum Cardoso Xavier²

Leticia Silva Ferreira³

No início do ano letivo de 2021, surgiu para todos uma grande preocupação: a pandemia causada pelo “Novo Corona Vírus” (COVID- 19). Conforme os casos da doença foram se espalhando pelo Brasil, gradualmente medidas foram tomadas, até chegar em um ponto que foi preciso interromper o convívio social e indicar, para todos, o isolamento.

Os efeitos dessa medida recaíram sobre toda a sociedade, incluindo as instituições de ensino, que sofreram alterações nas formas de funcionamento a partir da publicação da Portaria N° 343, de 17 de março de 2020, que em seu artigo primeiro autorizou a substituição das atividades presenciais por atividades remotas (BRASIL, 2020a, p.1).

Portanto, impossibilitados de frequentar as escolas, os alunos e principalmente as crianças matriculadas nas instituições de Educação Infantil foram submetidas às atividades remotas, ou seja, as relações que eram estabelecidas presencialmente dentro da comunidade escolar ficaram restritas e totalmente dependentes do uso de tecnologias.

Por outro lado, muitos professores enfrentaram dificuldades para se adaptarem a esta nova forma de atuação, levando em consideração a total mudança em suas práticas pedagógicas, projetos e planejamentos para o ano letivo. Pode-se perceber que o período de atividades remotas foi, então, um momento de muita insegurança para todos inclusive para as famílias, alterando os rumos da educação.

O período de atividades remotas variou nas cidades brasileiras, conforme as condições sanitárias e a volta às escolas começou a acontecer no Brasil e no mundo de acordo com a realidade de cada município, a partir do momento que declarava ter situações favoráveis para tal. Considerando todas as adversidades enfrentadas, essa volta ao “normal” se apresentou para todos, como um grande desafio.

¹ Bolsista PROAT (Programa Institucional de Bolsas de Aprendizado Técnico) no Núcleo de Educação da Infância - Nedi/UFLA

² Professora no Núcleo de Educação da Infância - Nedi/UFLA

³ Professora no Núcleo de Educação da Infância - Nedi/UFLA

Diante deste cenário, este artigo tem como objetivo geral analisar as mudanças no contexto educacional com o retorno às atividades presenciais na Educação Infantil. Para isto vamos apontar quais foram as maiores dificuldades apresentadas pelas crianças, docentes e famílias durante as atividades remotas e relacioná-las com o contexto da volta às atividades presenciais. Além disso, buscamos descrever a experiência do retorno presencial com as crianças do Núcleo de Educação da Infância (Nedi), localizada na Universidade Federal de Lavras - UFLA, no estado de Minas Gerais.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica realizada por meio de uma revisão de literatura em artigos científicos que abordam diversas visões e vivências sobre o tema, em algumas legislações que apresentam o respaldo legal com orientações para esse período atípico e de um relato de nossa experiência enquanto bolsista do PROAT e docentes do Nedi.

O contexto educacional durante as atividades remotas

A pandemia da Covid-19 chegou como um grande imprevisto e nos deixou com poucas perspectivas para o futuro. Sendo assim, uma das grandes incertezas que nos assombravam era até quando essa situação duraria, visto que era impossível ter uma previsão. Como efeito do isolamento social, a publicação da Portaria N° 343, de 17 de março veio

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto no 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020a).

Neste momento, os rumos que a pandemia tomou impossibilitaram o cumprimento do ano letivo no formato presencial, viabilizando o contato por meio do uso de tecnologias, o que gerou muitas incertezas no âmbito educacional. Segundo Cipriani, Moreira e Carius (2021, p. 3) "... o sistema de educação escolar sofreu instabilidades e discrepâncias devido à imprevisibilidade provocada pela propagação mundial da Covid-19. "

A partir do momento em que as relações ficaram dependentes das atividades remotas, inúmeros fatores ligados aos aspectos econômicos, sociais e culturais que fogem da responsabilidade dos docentes, incidiram diretamente no contexto educacional. Ao tratar-se de Educação Infantil, pode-se constatar que houve um obstáculo ainda maior no tocante ao acesso às tecnologias, considerando que crianças de 0 a 5 anos dificilmente teriam autonomia ou habilidades para acessarem sozinhas os dispositivos de mídias

necessários e realizarem as propostas pedagógicas sem o auxílio de um adulto, por isso, nem todas conseguiram alcançar os objetivos propostos pelos professores.

Tendo como base a impossibilidade de acesso das crianças aos meios digitais sozinhas, a família se tornou uma ponte de comunicação. Em muitos casos, isso foi outro grande obstáculo desse período, considerando que muitas não estavam preparadas e/ou não tinham condições para dar o devido suporte às crianças. É relevante pensar no contexto da pandemia, em que a rotina de inúmeras famílias mudou completamente e essa situação se evidenciou em vários fatores, como por exemplo a falta de tempo e a ausência do equipamento tecnológico necessário. Além disso, podemos citar o abalo que a Covid-19 causou, muitas famílias passaram por situações instáveis, algumas foram atingidas pelo desemprego, outras pela doença e, até mesmo, perdendo pessoas queridas. Isto pode ter afetado, também, essa comunicação por parte de algumas famílias.

Porém é preciso salientar que durante as atividades remotas a ligação da escola com a família necessitou se fortalecer, ela foi o elo responsável pela relação professor-criança e na volta às atividades presenciais, esse vínculo deverá permanecer ativo. No tocante à essa questão Gatti (2020) afirma que

Os pais precisam ser considerados e contatos coletivos ou individuais remotos podem favorecer trocas de informações e compreensões sobre aspectos do retorno e apoios para as novas condições. Será necessário criar com eles laços de confiança e a compreensão sobre a nova temporalidade que deverá ser considerada na educação escolar e nas aprendizagens correspondentes, com a perspectiva de valores que deverão ser ressignificados nos tempos a vir (GATTI, 2020, p.35).

Uma outra questão a ser apontada é que as crianças que tiveram acesso às atividades remotas, ainda assim ficaram restritas do acompanhamento presencial do professor, porque o contato digital e tecnológico não é capaz de substituir o físico. Nesta perspectiva Cipriani, Moreira e Carius (2021) atestam que

...por mais que haja a possibilidade de interação pelos meios tecnológicos digitais, essa parece não ser satisfatória na Educação Básica, pelo fato de restringir o olhar atento do professor e limitar práticas que fortaleçam a participação e a compreensão dos sujeitos envolvidos (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021, p. 11).

Trazendo um enfoque para a Educação Infantil, que é a base da educação, ou seja, a primeira etapa da Educação Básica, pode-se dizer que essa questão foi ainda mais agravante. Segundo Schorn e Sehn (2020, p.7) “o

processo de aprendizagem dos alunos é mais efetivo quando experimentam segurança e apoio em seus professores, aspectos que são transmitidos na relação.” Algumas crianças estavam ingressando na escola pela primeira vez e ficaram impedidas de vivenciar relações que são inerentes ao processo educacional da etapa.

Outro fator a ser considerado é que o período de atividades remotas se mostrou como um desafio também para muitos professores que repentinamente precisaram atuar num formato diferente. Isso gerou dificuldades em diversas questões, por desprovimento de equipamentos adequados ou até mesmo pela falta de domínio do uso das tecnologias exigidas. Surgiu para os docentes a necessidade de se reinventarem e ressignificarem suas práticas pedagógicas de modo que fossem compatíveis com o modelo remoto. A esse respeito, Cipriani, Moreira e Carius (2021) nos revelam que houve também um abalo no psicológico desses profissionais, segundo os autores

Chamam a atenção afirmações de que os docentes se sentem incomodados, que estão cansados, esgotados, exaustos, estressados, pressionados, sobrecarregados, tensos, deprimidos, irritados, sentindo-se mal, frustrados, entediados e tristes, o que aponta para a possibilidade de que o psicológico e a saúde emocional dos profissionais tenham sido afetados pela situação vivenciada (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021, p. 8).

Tudo isso, serve de base para discutirmos e repensarmos o contexto do retorno às atividades presenciais. Com a implementação das atividades remotas, uma nova realidade foi imposta para todos e com a volta ao presencial não foi diferente. Por isso, nas escolas e em especial nas instituições de Educação Infantil, foi preciso considerar as mudanças abruptas na realidade educacional para elaborar um planejamento pedagógico condizente com o contexto em questão.

A volta às atividades presenciais também exigiu das escolas protocolos que assegurassem a biossegurança, levando em consideração que o vírus da Covid-19 ainda continuava em circulação. Diante disso, uma nova dificuldade surgiu aos professores: criar um planejamento que cumprisse os protocolos sanitários sem prejudicar momentos que são essenciais na Educação Infantil, como por exemplo, a socialização, que geralmente prevê o contato físico direto entre professor-criança e criança-criança, o compartilhamento de materiais e brinquedos, o momento de lanche, do brincar livre, etc. De acordo com Dantas (2022) existe a

...necessidade do planejamento dos momentos da rotina, incluindo o momento do brincar livre, com materiais e espaços pensados previamente pelo

professor, para assim, assegurar o ato de brincar nas Instituições de Educação Infantil (DANTAS, 2022, p. 25).

Essa adaptação ao “novo normal” não foi um momento fácil, pois nada continuou como era antes, todo o processo de ensino aprendizagem passou e continua passando por mudanças, as quais suplicam por novos olhares ao se pensar em educação. Neste sentido, foi necessário que os professores planejassem atividades lúdicas, pois por meio delas a criança é capaz de aprender ao mesmo tempo em que sente prazer e felicidade. Lucena et al. (2021) discorrem a esse respeito, afirmando que

...fica claro que para esse retorno ao “novo normal” de forma presencial, os professores têm que introduzir o lúdico em seu planejamento de forma intensa para “resgatar” o interesse de estudar e aprender de seus alunos, dessa forma utilizando jogos, brincadeiras e brinquedos fica mais leve e prazeroso o aprender. Assim, vai estimular a criatividade, imaginação, cognição, socialização que podem ainda está afetadas devido o distanciamento social decorrente da COVID-19 (LUCENA et al. 2021, p. 9).

Diante do exposto, é inegável tamanha a falta que a instituição de Educação Infantil fez no cotidiano da criança, pois a escola representa para ela, do ponto de vista psicossociológico, muito mais que um ambiente educativo, mas sim um ambiente capaz de proporcionar encontros, construir amizades, socializar e até mesmo definir sua identidade (GATTI, 2020). Assim, podemos dizer que o retorno às atividades presenciais assumiria grande repercussão na vida das crianças, de suas famílias e também de toda a equipe docente.

Relato de experiência

O Nedi suspendeu as atividades presenciais a partir do dia 23 de março de 2020 por tempo indeterminado e durante este período o contato com as crianças e suas famílias se deu por meio das redes sociais, em especial pelo aplicativo de conversas instantâneas Whatsapp e pelo site da instituição. As professoras enviaram propostas educativas semanalmente para os grupos etários para que fossem realizadas no ambiente doméstico pelas crianças em conjunto com as famílias, respaldadas pelo Parecer n.º 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que sugeriu que as escolas de Educação Infantil buscassem uma aproximação virtual com as famílias, estreitando os vínculos e enviando “materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa” (Brasil, 2020b, p.9).

O início das atividades presenciais se deu a partir do dia 29 de setembro de 2021 em conformidade com o que é indicado no Art. 6º da Lei n.º 14.040 “o retorno às atividades escolares regulares observará as diretrizes das autoridades sanitárias e as regras estabelecidas pelo respectivo sistema de ensino” (Brasil, 2020c). Os protocolos sanitários seguidos por nossa instituição foram pautados nas orientações do Comitê Especial de Emergência para enfrentamento da Covid-19 na Universidade Federal de Lavras (CEE Covid UFLA) e do Programa Minas Consciente, que monitorou a pandemia no estado e criou protocolos e restrições para o funcionamento de algumas atividades.

A Educação Infantil foi o primeiro segmento da Universidade que retornou presencialmente, a graduação e a pós-graduação permaneceram de forma remota e devido ao fato da continuidade da pandemia, tivemos que realizar diversas mudanças na organização do contexto educacional. Algumas delas foram embasadas no art. 20 da Resolução CNE/CP Nº 2 (Brasil, 2020d) que prevê o planejamento de atividades que possibilitem uma transição tranquila entre as rotinas vivenciadas em casa para uma nova rotina escolar, com a organização de atividades que não envolvam a interação com contato direto, nem compartilhamento de materiais, privilegiando o uso de áreas ao ar livre; a possibilidade de continuidade de atendimento não presencial; a organização do trabalho pedagógico priorizando os processos de acolhida, segurança, cuidados, escutas e diálogos de todos e para todos os sujeitos da comunidade escolar; a organização dos horários de entrada, saída e lanche, evitando aglomerações.

Levando em consideração as condições sanitárias do município, as turmas só foram autorizadas a retornarem no mês de setembro com 50% das crianças matriculadas. Sendo assim, a estratégia adotada foi o escalonamento. Algumas famílias tiveram um certo receio da volta ao contato físico, mas tiveram a opção de optar pelo presencial ou por manter as crianças com as atividades remotas. Assim numa turma tínhamos três grupos de crianças em situações diferentes: as que estavam indo presencialmente, as que naquela semana estavam em casa por conta do escalonamento e as que estavam exclusivamente de forma remota. Esta demanda exigiu das professoras uma articulação especial no planejamento, pois precisavam alinhar o que era construído semanalmente de forma presencial com as crianças com o que era proposto de forma virtual às que estavam em casa por opção das famílias ou por conta do escalonamento.

O medo do retorno existia por parte dos profissionais da instituição e também das famílias, porém buscamos nos organizar da melhor forma possível para que essa volta gerasse o menor risco possível a todos os envolvidos. A utilização dos Equipamentos de Proteção Individual – EPIS

(máscaras, face Shields, jalecos) bem como o uso constante do álcool em gel e geralmente os cabelos presos, foram práticas adotadas no dia a dia, especialmente pelas professoras; as crianças usaram as máscaras e o álcool. Todo esse aparato de proteção, inicialmente causou um certo estranhamento nas crianças, algumas até de início nem reconheceram suas professoras, porém depois foram se habituando com a nova “aparência” dos adultos e as novas práticas nas quais precisavam se submeter cotidianamente, como troca de máscaras durante o turno e lavagem mais frequente das mãos.

Durante os momentos de planejamento para o retorno, sempre tivemos muita preocupação com o acolhimento das crianças nesse momento tão atípico, não sabíamos como elas chegariam na instituição e como tinham vivenciado suas infâncias no longo período que ficaram afastadas fisicamente. Mesmo retornando, as regras de convivência seriam alteradas, os contatos físicos seriam restritos, o que nesta faixa etária é um fator limitante para as crianças. Também estávamos com uma outra condição diferenciada que era o fato delas frequentarem uma semana e só retornarem após 7 dias por conta do escalonamento.

Diante de todas estas questões, percebemos que elas manifestaram seus sentimentos de uma forma diferente e mais intensa, se comparado aos anos anteriores. As percepções apresentadas foram percebidas no período do retorno no ano de 2021 e também no ano de 2022, não apenas numa única turma da instituição, mas nas seis turmas que mantemos. De um modo geral as crianças demonstraram muita curiosidade e desejo de aprendizado. Porém estavam mais dependentes, com menos autonomia em todos os sentidos (cuidado com o corpo, escolhas, organização e outros), mostrando dificuldades com a rotina e socialização e com bastante inquietação e ansiedade, sempre fazendo perguntas como “o que a gente vai fazer agora?”, apontando uma preocupação excessiva com a lógica do tempo em todas as atividades do dia. Uma questão muito pertinente que foi observada é que as crianças não sabiam brincar, muitas delas precisavam de orientações nesse sentido a todo instante. Por terem chegado mais falantes, estavam com mais dificuldades para ouvir, para esperar a vez, ou seja, para cumprir os combinados estabelecidos com a turma. Também apresentaram um lado emocional mais fragilizado e sensível, com muita agitação, euforia e impaciência quando eram contrariadas. O egocentrismo exacerbado também foi algo bem perceptível e que ocasionou problemas nos relacionamentos com os pares, causando intrigas constantes. Algumas sentiram falta dos celulares e disseram que estavam sentindo tédio, palavra que anteriormente não era utilizada no cotidiano. Muitas demonstraram dificuldade na coordenação motora fina e com as diversas situações de aprendizagens que envolviam as questões manuais.

Diante do exposto, é possível perceber que o período de adaptação e acolhimento foi bem maior do que o esperado no início dos anos letivos e pela particularidade da situação que estávamos vivenciando (escalonamento), esse momento se estendeu até o final do ano. Por conta da pandemia ser um evento dinâmico, nas duas últimas semanas do ano houve condições sanitárias em nosso município para que fosse possível a autorização do retorno presencial de todas as crianças. Nem todas as turmas ficaram com a capacidade máxima do total de matriculados, pois algumas famílias ainda não se sentiam seguras para enviar seus filhos e filhas para a instituição. Neste período foi um novo momento de adaptação e acolhimento, pois como os grupos de escalonamento eram fixos, muitas crianças estavam se vendo pela primeira vez no ano.

A partir das situações supracitadas, tivemos que reorganizar os planejamentos constantemente, devido a inúmeros fatores, como por exemplo o tempo previsto para a organização inicial não era o mesmo utilizado em anos anteriores, as crianças demoraram mais para compreender e se organizar nos tempos e espaços e para aprender a conviver umas com as outras. Esse tempo diferente tem total relação com o período pandêmico, com a falta do contato mais intenso com os pares e com outros adultos. Sabemos que o distanciamento foi necessário, mas constatamos o quanto as instituições de Educação Infantil são imprescindíveis para o desenvolvimento integral das crianças.

Algumas considerações

Em suma, conclui-se que a pandemia provocada pelo vírus da Covid-19 causou grandes modificações em todo o âmbito educacional, com destaque para o segmento da Educação Infantil. Essas mudanças começaram no período das atividades remotas, marcadas por grandes dificuldades que foram discutidas acima e que repercutiram até o momento da retomada das atividades presenciais. Nesse momento, novas situações inesperadas surgiram nas creches e pré-escolas. Com os protocolos a cumprir, momentos essenciais dentro da escola foram prejudicados e, além disso, as adversidades provocadas pelas atividades remotas ainda reverberavam nas crianças.

Dessa forma, cabe aos docentes e demais membros da comunidade escolar, fazer com que a criança sinta a instituição como esse lugar que se preocupa com a manutenção da saúde, mas que também acolhe e propicia momentos para que ela vivencie a infância com múltiplas oportunidades, que interaja, brinque e faça amizades. É durante a Educação Infantil que a criança possui maior capacidade de experimentação, aprendizado e construção de novos saberes, aspectos que sofrem total influência do

ambiente em que está inserida, das pessoas com quem se relaciona e das experiências que vivencia.

Tudo isso, deve ser feito em conjunto com a família, pois diante do exposto, é possível afirmar que a volta às atividades presenciais precisa se consolidar com uma forte parceria entre escola e família, como mencionam Soares, Costa e Lima (2021, p. 8) “...é preciso olhar para todo o contexto que envolve a Educação Infantil, desde a escola até o âmbito familiar, tendo uma harmonia entre ambos para o sucesso do processo de ensino aprendizagem.”

Por isso, é importante que a escola esteja bem preparada para receber essas crianças e entender um pouco de como elas chegaram, tomando por base o que passaram durante as atividades remotas e assim buscar promover situações para que elas consigam ser protagonistas e se desenvolvam de forma qualitativa e integral, levando em consideração que são dotadas de direitos e capacidades para participar do seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e social.

Referências

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Portaria N° 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Corona vírus - COVID-19. Brasília, seção 1, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%2034-20-mec.htm. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Parecer n.º 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 31 jun. 2022.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Lei N° 14.040, DE 18 DE AGOSTO DE 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em 31 jun. 2022

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Resolução CNE/CP N° 2, de 10 de dezembro de 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>. Acesso em 20 jul. 2022

CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade** [online]. 2021, v. 46, n. 2. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tqLcF8PZfsBxsyF3ZKpyM9N/?lang=pt#>. Acesso em: 14 jun. 2022.

DANTAS, N. F. S. **A organização espacial na Educação Infantil e suas relações com a aprendizagem e desenvolvimento das crianças no contexto do retorno às aulas presenciais.** Orientadora: Profa. Dra. Mariângela Momo. 2022. 34 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/46772/1/A%20ORGANIZA%C3%87%C3%83O%20ESPACIAL%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20E%20SUAS%20RELA%C3%87%C3%95ES%20COM%20A%20APRENDIZAGEM%20E%20DESENVOLVIMENTO%20DAS%20CRIAN%C3%87AS%20NO%20CONTEXTO%20DO%20RETORNO%20%C3%80S%20AULAS%20PRESENCIAIS.docx%20%281%29.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2022.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados** [online]. 2020, v. 34, n. 100, pp. 29-41. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMMyv7BqzDfKHFqxfh/?lang=pt#>. Acesso em: 14 jun. 2022.

LUCENA, S. G. S.; FILHO, V. F. L.; ARAÚJO, M. B.; SANTOS, A. P. Reflexões sobre os desafios do retorno das aulas presenciais para educação infantil. **VII CONEDU - Conedu em Casa.** Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA109_ID1795_28092021211211.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

SOARES, E. S. M.; COSTA, A. T. da; LIMA, A. da S. Expectativas para formação das crianças na educação infantil pós-pandemia da covid-19. **VII CONEDU - Conedu em Casa.** Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/79913>. Acesso em: 21 jun. 2022.

SCHORN, S. C.; SEHN, A. S. Competências socioemocionais e a prática pedagógica no contexto da pandemia: do virtual à presencialidade. **Salão do Conhecimento UNIJUÍ.** v. 6 n. 6. 01-10. 2020. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/18534>. Acesso em: 14 jun. 2022.

Desafios da gestão escolar de uma unidade de Educação Infantil Federal em tempos de pandemia

Catarina Laura de Paula Luiz¹

Leticia Silva Ferreira²

Elisangela Brum Cardoso Xavier³

Introdução

Assim como em todas as escolas públicas brasileiras, as atividades presenciais com as crianças atendidas pelo Núcleo de Educação da Infância-Nedi, da Universidade Federal de Lavras - UFLA, foram suspensas no mês de março de 2020 e apenas em setembro do ano de 2021, ainda em um período pandêmico e com inúmeros protocolos higiênicos sanitários, as atividades presenciais puderam ser retomadas, demandando da equipe gestora olhares sensíveis às situações nunca antes vivenciadas.

O presente texto busca apresentar os desafios da gestão escolar do Nedi após o retorno às atividades presenciais da instituição, ainda em tempos de pandemia, por considerarmos importante o compartilhamento de saberes que estão sendo construídos, uma vez que a pandemia da COVID-19 ainda é uma realidade mundial. Compreendemos também que é na troca de experiências e na materialização escrita de ações locais, que novos caminhos podem ser pensados a fim de garantirmos a oferta de um ensino de qualidade às crianças brasileiras mesmo diante das adversidades.

Assim, a fim de compartilhar os saberes adquiridos nessa caminhada, o objetivo principal desta escrita é descrever os desafios enfrentados pela gestão administrativa e pedagógica do Nedi. Nesse sentido, vamos apresentar especificamente o contexto em que a instituição se insere, descrevendo as ações necessárias do ponto de vista organizacional para o retorno às atividades presenciais com as crianças que atendemos, evidenciando a importância de nos prepararmos para que o direito à aprendizagem possa ser garantido.

Para o desenvolvimento do trabalho realizamos inicialmente um breve levantamento bibliográfico, apresentando como surgem as creches e Unidades Federais de Educação Infantil no Brasil, usando como base os estudos de Mendes (2015), Raupp (2004) e Oliveira (1988). Em seguida,

¹ Bolsista PROAT (Programa Institucional de Bolsas de Aprendizado Técnico) no Núcleo de Educação da Infância - Nedi/UFLA

² Professora do Núcleo de Educação da Infância - Nedi/UFLA

³ Professora do Núcleo de Educação da Infância - Nedi/UFLA

trazemos as ações do Nedi do ponto de vista da gestão escolar, utilizando como metodologia os relatos de experiência da gestão administrativa e pedagógica do núcleo, e também nas análises de uma bolsista de apoio às atividades da instituição.

Creches, Unidades de Educação Infantil Federais e o Nedi: história e contemporaneidade

A história das instituições infantis no Brasil aponta que até o século XIX, questões políticas de uma sociedade ruralista orientavam a organização social, de modo que não havia preocupação com o desenvolvimento infantil. Para Mendes (2015), é no meio rural que maior parte da população estava localizada, neste período as famílias de fazendeiros assumiam os cuidados de crianças órfãs ou abandonadas, muitas vezes fruto de violência sexual sofrida por mulheres negras e índias, cometidas por senhores brancos.

A partir do século XX, com a urbanização e crescente necessidade de mão de obra feminina no mercado de trabalho, as creches surgem como direito da mãe trabalhadora, inicialmente nas fábricas onde trabalhavam e logo após, como instituições filantrópicas fora desses ambientes, destinadas apenas ao cuidado das crianças na ausência de suas mães. Segundo Oliveira (1988, p. 44)

[...] Na realidade brasileira, a creche deve ser pensada no âmbito da evolução da economia capitalista no país, que incluiu a expansão da atividade industrial e do setor de serviços, dentro de uma perspectiva de urbanização cada vez maior.

É somente com o início dos movimentos trabalhistas, seguidos de movimentos progressistas, dos avanços tecnológicos e da crescente participação das mulheres no mercado de trabalho, que as instituições de educação infantil passaram a apresentar uma identidade mais pedagógica, tornando-se dessa forma espaço não apenas para cuidado, como também para educação.

É durante a década de 70, ainda como um benefício da mãe trabalhadora, que surgem as primeiras creches nas universidades federais (RAUPP,2004), com o objetivo de atender aos filhos das trabalhadoras das instituições. A partir da Constituição Federal de 1988, observamos nessas unidades um papel institucional para mais adiante do que era exigido para a educação infantil pública inicialmente, como por exemplo, servir de campo de observação e pesquisas para áreas específicas de estudos universitários.

O Nedi se constituiu como uma Unidade Federal de Educação Infantil que surgiu também como forma de garantir cuidado e educação aos filhos de servidores da UFLA, e atualmente integra a Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras (FAELCH). Situada no sul de Minas Gerais, a

instituição oferece Educação Infantil nos segmentos creche (apenas crianças de 3 anos) e pré-escola (crianças de 4 e 5 anos), no turno vespertino, não mais como direito exclusivo de filhos de servidores, em atendimento ao que prevê o Decreto 977, de 10 de Novembro de 1993, que determina entre outras questões, sobre a universalização das vagas a serem ofertadas.

Educação Infantil em tempos de pandemia?

A educação infantil é uma etapa escolar que não se experimenta de maneira remota ou individual, exige sim proximidade, afeto, cuidado, ludicidade e muito contato entre crianças e mediadores de ensino. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, BRASIL, 2009), enquanto sujeito que faz e vive a história, a criança possui seus direitos e é nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia no ambiente escolar, que ela vai construindo sua identidade pessoal e coletiva sobre tudo que a cerca, produzindo e vivendo a cultura.

Preocupadas em mantermos nossa proposta educacional que acredita no protagonismo infantil e na capacidade inventiva da criança, a equipe gestora juntamente com as docentes, em um movimento inicial de aproximação com crianças e famílias, elaboraram um documento orientador que foi disponibilizado por meio de redes sociais e na página da escola, com o objetivo de informar e instruir sobre a Covid 19. O material foi todo ilustrado com desenhos das crianças, apresentando uma proposta pedagógica lúdica que promovia brincadeiras no âmbito doméstico, artes, autocuidado entre outros.

Mediante a precariedade socioeconômica causada pelo vírus, pais sem emprego, uma condição de vida racionalizada, dívidas e relatos diversos de dificuldades para a manutenção das necessidades básicas das famílias de algumas de nossas crianças, a Coordenação do Nedi se articulou junto aos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) da cidade de Lavras, a fim de mediar o fornecimento de cestas de alimentos para os que solicitaram ajuda ao Nedi.

Diante dos questionamentos familiares frente às aprendizagens necessárias aos seus filhos e filhas, a gestão do Nedi mobilizou a equipe docente a elaborar kits educativos pedagógicos que pudessem subsidiar a aprendizagem no ambiente doméstico, mesmo cientes de que o que ocorre no ambiente doméstico em muito se distancia do que o cotidiano da instituição de Educação Infantil pode oferecer. Isso porque nesse ambiente a aprendizagem é participativa, contínua, interacional, investigativa e considera os interesses e possibilidades das crianças, por meio de projetos educativos

que se amparam nas dimensões éticas, políticas e estéticas propostas pelas DCNEI (BRASIL, 2009).

Os kits enviados às crianças e suas famílias, assim como na prática presencial realizada pelo Nedi, não tinham como objetivo o ensino descontextualizado de números, letras, cores, formas, conceitos etc. Assim, para confecção das propostas de atividades remotas, linguagens de diversas ordens foram utilizadas como a música, as histórias, as artes visuais, a dança, a culinária etc, considerando a manutenção dos vínculos educacionais e também o protagonismo das crianças.

As ações de extensão se mostraram também importantes uma vez que é por meio delas que a universidade se comunica com a sociedade, levando à comunidade conhecimentos científicos de maneira dialógica e horizontal, como preconiza Paulo Freire (1983). Assim, a fim de propiciar no cenário de distanciamento social momentos de diálogo com as famílias acerca de assuntos relacionados aos cuidados e educação das crianças, criamos seis projetos de extensão que foram e ainda estão sendo desenvolvidos pelo Nedi, por meio de ações que visam dentre outras coisas, o fortalecimento da relação do Nedi com as famílias das crianças matriculadas na instituição, estimular a alimentação saudável das crianças de 3 a 5 anos, ampliar o repertório de experiências brincantes das crianças, desenvolver vivências ecopedagógicas no âmbito da Educação Infantil e apresentar o valor da música como manifestação artística entre as crianças.

Retorno às atividades presenciais com as crianças do Nedi: dilemas e perspectivas

Retornar às atividades presenciais se tornou um grande desafio para a gestão do Nedi, pois fatores como sensibilização da equipe docente para o retorno às atividades presenciais, pressão da comunidade pelo retorno frente ao retorno de escolas públicas municipais e estaduais, adequações aos novos protocolos higiênicos sanitários, reformas e adequações de espaços físicos, adaptação de crianças que nunca frequentaram ambientes escolares, insegurança familiar, intensificação de ações de higienização, vigilância aos protocolos, aquisição de equipamentos de proteção individual e vacinação de profissionais foram grandes entraves para um retorno tranquilo após um ano e sete meses de atividades remotas.

Mesmo após a vacinação dos profissionais da educação básica, a insegurança entre as docentes e estagiárias ainda persistia. Servidoras com familiares acometidos por alguma comorbidade, medo da morte frente à responsabilidade pela manutenção do grupo familiar, filhos em idade não eletiva à vacinação. Essas situações exigiram muita conversa e olhar sensível

à situação pessoal de cada uma por parte da gestão administrativa e pedagógica do Nedi.

A pressão da comunidade externa também se fez presente, o fato de pertencermos à universidade que ainda não havia voltado às suas atividades presenciais nos respaldava, no entanto, fazer a comunidade entender os meandros de se estar em um espaço universitário não foi algo fácil. Foram necessárias muitas reuniões entre a gestão do Nedi, a gestão da universidade e as famílias para que pudéssemos voltar com tranquilidade, respeitando os direitos das servidoras do núcleo que também integram a carreira do magistério federal.

Os protocolos do Estado de Minas Gerais, os protocolos do Município e também os da UFLA precisaram ser analisados e adaptados inúmeras vezes diante do cenário epidemiológico. Foi e ainda é preciso ir e vir em muitas decisões que afetam o coletivo de forma que a segurança sanitária possa ser garantida às nossas crianças e servidoras.

Também precisamos solicitar inúmeras reformas para um espaço que esteve por um bom tempo sem funcionamento. Pinturas, instalação de janelas para possibilitar maior ventilação de ambientes, reorganização de mobiliário escolar, instalação de faixas sinalizadoras, interdição de bebedouros, retirada de brinquedos, de cortinas e de painéis e a instalação de dispensers de álcool em muitos lugares. Tudo isso em meio aos preparativos de uma universidade que também se organizava para receber os alunos da graduação e pós-graduação. Nesse contexto, precisamos de muita paciência e compreensão para aceitarmos que não éramos o único espaço que necessitava de atenção na UFLA. A reorganização dos espaços e tempos também foi muito conflituosa, porque deveríamos pensar no mínimo contato possível entre turmas diferentes, a fim de evitarmos a propagação do vírus da Covid 19.

A insegurança familiar, somada à adaptação de crianças que permaneceram por muitos meses em casa, ou mesmo daquelas que nunca frequentaram a escola também se fez presente quando de nossas angústias frente à organização para o retorno. As famílias buscavam por segurança sanitária e acesso à educação em ambiente escolar para seus filhos e filhas. Nosso maior desafio foi fazê-las compreender que não existem ambientes seguros em uma pandemia e que nós estávamos dispostas a fazer com que o ambiente fosse o mais adequado e higienizado possível. Já as crianças tiveram dificuldades em se adaptar ao uso de máscaras, distanciamento, não compartilhamento de materiais e brinquedos, além de estranharem profissionais nunca vistos presencialmente usando máscaras, jalecos e faceshield por todo o Nedi.

A aquisição de equipamentos de proteção individual e o treinamento da equipe de manutenção, limpeza e desinfecção dos ambientes também foram melindrosos. Foram necessários inúmeros levantamentos acerca das necessidades da instituição, indicando para os setores responsáveis pelas compras a função de cada item solicitado. Totalmente compreensível uma vez que o Nedi muito se distancia das demais realidades dentro da universidade, instituição com suas bases assentadas na formação nas ciências agrárias e saúde animal.

Se por um lado o ambiente necessitava ser limpo por muitas vezes, a redução no quadro de servidores em função do cenário epidemiológico impactou muito negativamente o início das atividades presenciais. Ocorre que o serviço de limpeza é prestado por empresas terceirizadas que necessitaram se adequar ao contexto econômico do país em tempos de pandemia, reduzindo em metade o quadro de prestadores de serviço, o que demandou da gestão também muita conversa para indicar as especificidades de uma instituição de Educação Infantil dentro de uma universidade federal.

Considerações finais

O estudo sobre as instituições de Educação Infantil, e o surgimento dessas dentro do espaço universitário permite compreender o papel do Nedi dentro da UFLA, qual seja, ser lugar adequado ao cuidado e educação de crianças da creche e pré-escola, além de servir de campo de pesquisas e formação para os cursos de licenciatura da universidade. Ao ocupar essa posição, precisou encontrar meios para sua atuação durante a pandemia da Covid 19, evidenciando que esse é um espaço de lutas e muitos desafios quando enfrentamos o inesperado.

No tocante à aprendizagem infantil, as reflexões tecidas acerca do que foi possível realizar no período pandêmico, assim como as ações necessárias para o retorno presencial, nos permitem afirmar que as profissionais que atuam no Nedi se preocupam com a formação das crianças, primando não apenas por sua saúde e por suas vidas, como também se mobilizam e se empenham a fim de garantir a aprendizagem infantil em caminhos nunca antes trilhados. Houve e ainda há muita criatividade, muito engajamento e muita determinação para se entregar, acreditar no desconhecido e fazer uma educação de qualidade.

Do ponto de vista organizacional, no que diz respeito às ações da gestão administrativa e pedagógica do Nedi durante o distanciamento social e nos preparativos para o retorno presencial, apontamos que o objetivo da equipe foi o de ser a mais humana possível, um dos maiores desafios para que a escola se torne um lugar de entender *o eu, o outro e o nós*.

Referências

- BRASIL. Decreto N° 977, de 10 novembro de 1993. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1993/decreto-977-10-novembro-1993-322228-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 16 jul. 2018, 15.22.03
- BRASIL. MEC/CNE/CEB. Parecer n° 20 de 09 de dezembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em 05 out. 2017
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1983, 93 p.
- MENDES, S. L. **Tecendo a história das instituições do Brasil infantil.** In: SABERES, Natal- RN, vol. 1, n. 11, Fevereiro, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/viewFile/6685/5206>>. Acesso em: 16 jul. 2018, 18.41.50.
- OLIVEIRA, Z. M. R. **A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória.** In: R. Fac. Educ., São Paulo 14(1): 43-52, maio, 1988. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33402/36140>>. Acesso em: 16 jul. 2018, 15.26.50.
- RAUPP, M. D. **Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas.** In: Educação & Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 197-217, abril, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a10.pdf>>. Acesso em 18 jun. 2017. 19.23.22.

Um olhar reflexivo do corpo docente sobre o retorno às aulas presenciais em Araguaína-TO

Clorisneia Soares Vila Nova Silva¹
Cícero da Silva²

Resumo

O presente capítulo objetiva relatar um pouco do olhar dos professores da rede municipal de ensino de Araguaína-TO pós-pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), ocorrido entre 2020 e 2021. Busca-se elencar, por sua vez, como aconteceu o retorno às aulas para o formato presencial, considerando os documentos oficiais emitidos pelo poder público e observação destes educadores. Durante o período pandêmico, com o avanço do coronavírus, a educação de um modo geral passou por grandes mudanças, principalmente nas suas práticas pedagógicas, pois abruptamente deixou o formato presencial e foi para o remoto. Procura-se, assim, relacionar como foi o retorno dos alunos da educação infantil e fundamental I, com um olhar voltado especialmente para os Centros de Educação Infantil (CEIs) e escolas de Ensino Fundamental I da cidade de Araguaína-TO. Relata-se ainda fatores que impediram o retorno de alguns alunos à sala de aula, bem como eventuais comportamentos demonstrados pelos discentes durante a volta às aulas presenciais.

Palavras-chave: Ensino remoto, Professor, Aluno, Ensino presencial.

Introdução

Com o surgimento da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2)³, doença avassaladora e sem precedentes, o mundo viveu um período de terror, medos e incertezas pelo contágio dessa doença e suas possíveis complicações. Tratava-se de uma doença desconhecida até então, tudo era novo e incerto. No entanto, os profissionais da saúde estavam a cada dia em busca de novos conhecimentos sobre como parar e/ou conter este vírus.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Possui graduação em Pedagogia pela pelo Instituto Tocantinense Presidente Antônio Carlos (ITPAC). Professora da Rede municipal de ensino de Araguaína-TO. E-mail: clorisneia@gmail.com

² Doutor em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professor Adjunto da UFNT, atuando no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes e Música e no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. E-mail: cicolinas@yahoo.com.br

³ No início, esse vírus chamou-se 2019-nCoV, mas em 11 de fevereiro de 2020 recebeu o nome de SARS-CoV-2. Esse novo coronavírus é responsável por causar a doença COVID-19 (OPAS/OMS, 2021).

Durante o ano de 2020, para manter o distanciamento social, evitar aglomerações e a propagação do novo coronavírus, muitos ambientes tiveram que fechar suas portas. Um destes ambientes que pararam de funcionar foi a Educação, o que ocasionou uma ruptura muito grande, pois obrigou milhares de estudantes a deixarem suas salas de aula em cerca de 190 países, representando mais de 90% da população estudantil mundial (OPAS/OMS, 2021).

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2021), essa ruptura educacional em decorrência do coronavírus teve um reflexo muito grande nas desigualdades de aprendizagens em todo o mundo. Por esse motivo, em março de 2020 a UNESCO lançou a Coalizão Global de Educação, uma parceria multissetorial para atender à urgente necessidade mundial de continuidade da educação em uma escala sem precedentes.

Acredita-se que essa grande ruptura na educação teve grandes percalços que impactaram nas aprendizagens dos alunos. No caso da rede municipal de educação de Araguaína, mudaram-se drasticamente as práticas pedagógicas e formas de ensino, mas a oferta do ensino continuou como antes da pandemia. Ou seja, a missão continua a mesma, no sentido de ofertar o ensino-aprendizagem aos alunos a partir de 06 meses de idade a 4 anos, crianças matriculadas nos Berçários I. Aos 1º Períodos é ofertada na modalidade educação infantil pelos Centros de Educação Infantil (CEIs); nas Pré-escolas, crianças com 5 anos matriculadas nos 2º Períodos e para os alunos de 06 a 10 anos, matriculadas nas escolas, que corresponde do 1º ao 5º ano na modalidade ensino fundamental I.

Para garantir essa oferta, a educação do município de Araguaína conta com profissionais formados na sua grande maioria em Pedagogia, ou habilitação para exercer o magistério, com distintas especializações. Estes atuam tanto nos CEIs, escolas, clínica do autista, biblioteca municipal e Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Atualmente o município de Araguaína possui 79 unidades de ensino, sendo elas: 33 escolas urbanas, 13 escolas rurais e 33 centros de educação infantil (CEIs), contando com um quadro de 1.409 professores que atuam nestas instituições de ensino. A nota do município no IDEB em 2019 foi 6.0.

A SEMED, por sua vez, sempre tem ofertado formações continuadas aos profissionais da educação, respeitando o nível de ensino em que cada professor atua, isto é, as formações são divididas por categoria de ensino, ora com a educação infantil, ora com o ensino fundamental I e por turmas.

Do ensino presencial ao remoto: mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes da rede municipal de Araguaína

Em 2020, os professores da rede Municipal de Araguaína começaram o início do ano letivo bem entusiasmados. No entanto, tiveram de interromper as atividades devido ao surgimento da pandemia de Covid-19.

Para conter o contágio pelo SARS-CoV-2 dentro das unidades de ensino de Araguaína-TO, a prefeitura do município suspendeu as aulas presenciais, conforme Decreto nº 203, de 16 de março de 2020, que decreta estado de calamidade pública e suspende as aulas por tempo indeterminado (ARAGUAÍNA, 2020a), e Portaria nº 196/2020, que estabelece a permanência da suspensão das aulas (ARAGUAÍNA, 2020b).

Diante do fechamento das escolas, os professores tiveram que se reinventar mudando suas práticas pedagógicas para continuar levando o ensino-aprendizagem aos seus alunos de forma remota, ou seja, começaram a realizar suas atividades em *home office* e os alunos tiveram de executar suas atividades escolares em casa.

Durante este período as aulas aconteceram de forma remota, sendo que as unidades de ensino produziam apostilas - contendo atividades para quinze dias de aulas, e os pais ou responsáveis tinham de ir buscar tal material nas instituições de ensino e acompanhar os seus filhos na execução das atividades propostas nas apostilas. Os professores, para subsidiar os pais ou responsáveis naquele momento, produziam videoaulas explicando como realizar as atividades com os alunos.

Este período de ensino remoto se estabeleceu durante 16 meses na rede municipal de Araguaína, entre 16 março de 2020 e 08 de junho de 2021, quando a prefeitura formulou um novo decreto (Decreto nº 227, de 06 de junho de 2020 (ARAGUAÍNA, 2020c)) que trata do retorno gradual (art. 16) às aulas presenciais. A Instrução Normativa nº 002, de 08 de junho de 2020, estabelece a retomada gradual do ensino a partir das turmas de 1º período dos CEIs até os 5º anos do Ensino Fundamental I (ARAGUAÍNA, 2021a). Por sua vez, a Portaria nº 185, de 27 de julho de 2020 (ARAGUAÍNA, 2020d), define protocolos de segurança com o retorno às atividades escolares presenciais nas escolas, CEIs e demais instituições de ensino de Araguaína-TO. Tal plano de retomada tem cunho pedagógico, de organização de material, protocolo sanitário de segurança nas unidades de ensino, merenda escolar, transportes e recursos escolares.

Com a redução das internações nas UTI e também em leitos clínicos, por meio do Decreto nº 252/2020 (ARAGUAÍNA, 2020e) o poder executivo municipal autorizou a retomada gradual das atividades nas unidades de ensino da rede municipal de Araguaína-TO, cunho plano de

retomada teve como fundamento a garantia da segurança dos alunos, pais e servidores, pois seguia rigorosamente todas as normas expedidas pelas autoridades de saúde locais, estaduais, nacionais e internacionais.

O referido plano de retomada das aulas flexibilizava o currículo escolar, calendário e horas-aulas. No primeiro momento, retornou às instituições de ensino apenas as turmas de 1º, 2º períodos dos CEIs (04 e 05 anos) e Ensino Fundamental I das turmas 1º a 5º (06 e 10anos), mas de forma escalonada, além de seguir todos os protocolos das normas sanitárias e distanciamento social, conforme a Portaria/ SEMED nº 185/2020 (ARAGUAÍNA, 2020d).

A fim de promover a adesão dos procedimentos de segurança com os protocolos de distanciamento social, as aulas aconteceram em alternância/revezamento entre as atividades presenciais e à distância, isto é, as instituições de ensino tiveram que dividir as turmas em três grupos - A, B e C, sendo que na primeira semana frequentavam as aulas os alunos do grupo A, na semana seguinte os alunos do grupo B, conseqüentemente os alunos do grupo A e C realizavam suas atividades em casa.

Até o término do ano letivo 2020, não havia previsão de retorno às aulas presenciais para as crianças de 06 meses a 03 anos, pois havia o entendimento de que as crianças muito pequenas não possuem controle para o uso adequado de máscara e, em alguns casos, poderia correr risco de sufocamento, recomendação dada pela Sociedade Brasileira de Pediatra.

Com a retomada parcial das atividades do comércio, a SEMED decidiu que as crianças matriculadas nas turmas dos berçários e maternas também retornariam, mas ainda de forma escalonadas e que toda equipe escolar deveria utilizar IPIs equipamentos de proteções contra o contágio do SARS-CoV-2, como: luvas, toucas, aventais, além da máscara e protetor facial em acrílico.

Em 2021, o ano letivo escolar continuou igual ao anterior, sendo que as aulas prevaleciam de forma semipresencial e escalonadas. Os alunos que tinham problemas respiratórios ou de baixa imunidade e/ou residia com idosos ou familiares considerados do grupo de risco, não precisavam frequentar as aulas presenciais; faziam apenas a retirada das apostilas e realizavam as atividades em casa.

No ano de 2022, com uma grande parcela da população vacinada contra Covid-19, o ensino voltou ao seu formato normal “presencial” em todas as unidades de ensino na cidade de Araguaína. Apesar da situação sanitária ter melhorado, a princípio uma parte das famílias se sentiam inseguras ao enviar seus filhos para as instituições de ensino, por receio ainda do contágio da doença. Isso porque nas crianças os sintomas, aparentemente, são mais brandos, assintomáticos ou idênticos aos de uma gripe comum, o que assusta. Ou seja, pode ser apenas um resfriado ou a

própria Covid-19. Enfim, por este receio algumas famílias impediram as crianças de frequentarem as salas de aula.

Outro ponto que chama bastante a atenção é que alguns alunos que retornaram para os CEIs estão apresentando, segundo observação de alguns educadores, comportamentos adversos como inquietação e indisciplina. Acredita-se que o tempo que ficaram em casa contribuiu para que tais alunos perdessem a noção de rotina escolar, ficassem mais egocêntricos, necessitando de mais atenção do professor, às vezes, por insegurança, afeto, medo e/ou ansiedade.

Ademais, outros alunos ficaram mais introvertidos, tiveram retrocesso na fala, pois observa-se que antes da pandemia crianças com a mesma faixa etária (3 e 4 anos) tinham um repertório de palavras muito mais amplo do que as que retornaram em 2021/2022. Ou seja, estas apresentam um repertório de palavras mais simplificado, além falarem pouco.

Percebe-se ainda que alguns alunos voltaram mais tendenciosos a resistirem a ir à escola. Considerando que passaram muito tempo em casa apenas com familiares, alguns desenvolveram comportamentos mais agitados, ansiosos de como seria essa volta às aulas presenciais. Talvez, nas suas residências, as crianças não eram estimuladas a seguir regras ou rotinas pré-estabelecidas.

Observa-se que os professores estão dando continuidade não a conteúdos pré-estabelecidos no currículo, mas sim em qual momento do aprendizado o aluno se encontra, na tentativa de sanar ou amenizar as deficiências da educação pós-pandemia. É importante ressaltar que a pandemia foi um momento crítico, tendo em vista a perda de costume, a insegurança, a evasão, a adaptação, as aulas on-line impactadas pela falta de internet e letramento digital para mediar a interação aluno-escola.

Tivemos que realizar um trabalho conjunto de junção do modelo de educação antes e depois da pandemia não só com os educandos, mais também com os educadores e a comunidade escolar para alcançarmos nossos objetivos de ensino-aprendizagem com os alunos em geral.

Percebemos que neste retorno pós-pandemia alguns bebês, de berçários, estão extremamente agitados, ansiosos; eles não conseguem seguir uma rotina pré-estabelecida pelos educadores, reforçando que na sua grande maioria houve um atraso na aprendizagem. Infelizmente, algumas famílias ainda acreditam que as unidades de educação infantil são para depositar as crianças (quando se trata de bebês de 06 meses a 1 ano de idade), e não estabelecem uma parceria entre Cei e família.

Nas unidades de ensino fundamental I, os alunos retornaram aos poucos, isto é, ocasionando uma evasão muito grande. Algumas famílias tiveram uma resistência muito grande em encaminhar seus filhos para as

aulas presenciais, ainda por medo do contágio da doença. Isso porque muitas tiveram familiares acometidos pelo vírus e, muitos deles, vieram a óbito. Enfim, a princípio uma evasão enorme tomou conta das escolas da rede municipal de Araguaína.

Diante desse cenário, as unidades de ensino tentaram várias estratégias, como busca ativa, que consiste em ligar para as famílias e incentivá-las ao retorno dos alunos para as escolas. Foi a partir desse momento, do retorno dos alunos, que os professores notaram que alguns dos discentes, fazendo um comparativo com anos anteriores, estão ainda mais indisciplinados, não conseguindo seguir adequadamente as rotinas escolares.

Durante a pandemia, acredita-se que alguns alunos foram pouco assistidos nas suas atividades em casa, por inúmeros motivos. Logo, a aprendizagem está ainda mais crítica, muito aquém das habilidades e competências esperadas para os alunos considerando o ano escolar em que estão matriculados. Muitas famílias, por falta de tempo, não tinham uma rotina de acompanhamento dos seus filhos na execução das atividades escolares em casa e, com o ensino remoto, a aprendizagem ficou comprometida.

Outro fator que pode ter contribuído para que parte dos alunos não tenha adquirido as habilidades necessárias deve-se ao fato de que muitos deles não frequentaram a escola durante 2020/2021, sobretudo por questões de saúde, por possuírem problemas respiratórios, baixa imunidade ou residirem com idosos ou familiares considerados do grupo de risco. Significa dizer que não precisavam frequentar as aulas presenciais, mas isso afetou muito a aprendizagem deles.

Pode-se observar ainda que, no retorno presencial às aulas, alguns alunos estavam desestimulados, apresentavam ritmo de estudo vagaroso, sem concentração, etc. Vale ressaltar que as apostilas usadas pelos alunos no ensino remoto eram um material mais simplificado, menos complexo, para ajudar também aos pais já que estes não possuem formação pedagógica para realizar as devidas intervenções junto aos filhos na execução das atividades.

Outro ponto importante a elencar é que muitas famílias, em algumas situações com o propósito de realizar mais rápido as atividades da apostila como os seus filhos, faziam as mesmas por seus filhos ou faziam rapidamente, dando a resposta às questões para terminar logo. Essas atitudes dos pais não contribuíram para as aprendizagens dos seus próprios filhos e, conseqüentemente, estes não adquiriram as habilidades para aquela determinada série/ano letivo em que estavam estudando.

O retorno dos alunos pós-pandemia foi caracterizado por um atraso conceitual em relação aos níveis de aprendizagens. Segundo observação de alguns professores, houve sim um retrocesso nas aprendizagens dos alunos,

pois uns estagnaram e outros retrocederam no nível de aprendizagem em que estavam.

Por sua vez, os professores precisaram trabalhar com as habilidades socioemocionais, as emoções dos alunos, explicando sempre a respeito de cuidados necessários para evitar o contágio pelo SARS-CoV-2, abordando também que o período pandêmico já foi mais crítico e estávamos agora numa sanitária melhor, pois muitas pessoas já haviam tomado as vacinas contra esse vírus e que os casos estavam diminuindo. Portanto, agora seria o momento de retornar ao normal, às atividades escolares, que os alunos precisariam seguir as rotinas estabelecidas pelas instituições de ensino. Que o presente momento é de se adequar as regras e lançar mão de estratégias que contribuíssem para desenvolver as habilidades e competências que não foram desenvolvidas outrora.

Durante a pandemia, por exemplo, não era cobrada a questão de rotina escolar ou horário específico para realização das atividades de casa, pois essa responsabilidade era da própria família. Contudo, o não cumprimento dessas regras em casas refletiu muito na sala de aula, no retorno dos alunos às aulas.

Por essa razão, os professores, na sua grande maioria neste retorno às aulas presenciais, estão não trabalhando com os conteúdos programados pelos currículos, e sim tentando desenvolver as habilidades que os alunos ainda não possuem, uma verdadeira corrida contra o tempo, no sentido de tentar sanar o déficit de aprendizagem de muitos deles.

Considerações finais

Podemos afirmar que durante o período de pandemia da Covid-19 muitos medos assolaram a cabeça de diversas pessoas, seja medo do contágio da doença e suas possíveis complicações, seja medo de contaminar um familiar.

Enfim, muitas emoções moviam as pessoas para uma determinada ação. Muitas precisaram voltar ao trabalho mais cedo que outras, por questões de prioridades em relação a sua própria função de trabalho, visto que, num primeiro momento da pandemia, somente os serviços essenciais voltaram a funcionar. E como as unidades de ensino não eram consideradas essenciais, teve suas portas fechadas e as aulas aconteceram de forma diferente do habitual, mudou do formato presencial para o remoto emergencial.

O que podemos falar é que esse foi um período difícil, tanta para os educadores quanto para as famílias e os próprios alunos. Contudo, somente agora podemos fazer uma pequena análise, observando por sua vez o reflexo

desse período e suas implicações na vida dos discentes, principalmente no que diz respeito às suas aprendizagens.

Assim, no retorno dos alunos do ensino fundamental I - do formato remoto para o presencial, notou-se um atraso considerável em relação às suas habilidades e competências. Além disso, observou-se falta de estímulo para a realização de atividades, falta de concentração, interesse e/ou resistência para seguir as regras pré-estabelecidas pelas unidades de ensino.

Na educação infantil, os bebês e crianças bem pequenos estão cada vez mais inquietos, agitados, ansiosos pela atenção dos educadores, não querem seguir as rotinas, estão mais egocêntricos. Além disso, fazendo um comparativo com outras crianças da mesma faixa etária e em outro contexto fora da pandemia, a fala também teve um retrocesso, pois o repertório de palavras está menor.

Podemos concluir que a pós-pandemia está nos mostrando que a educação teve uma perda muito grande em relação às aprendizagens dos alunos e que teremos uma tarefa ainda maior daqui para frente, para sanar esse déficit gigantesco na educação.

Referências

ARAGUAÍNA. Decreto nº 203, de 16 de março de 2020. Adere as recomendações e políticas públicas Estaduais e Federal, impõe medidas restritiva e determina ações preventivas para a contenção do avanço e enfrentamento da Covid-19 (Novo Coronavírus) e dá outras providências. Gabinete do Prefeito, Araguaína, TO, 2020a. Disponível em: https://leis.araguaina.to.gov.br/Download/Leis/2382/Decreto_N_203/mmxmuqymay4faq45xkognx45/Download.aspx. Acesso em: 25 ago. 2022.

ARAGUAÍNA. Portaria nº 196/2020, de 25 de agosto de 2020. Estabelece a permanência da suspensão das aulas presenciais na rede municipal de ensino e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Araguaína**, Araguaína, TO, Ano IX, Nº 2.133, p. 2-2, 2020b. Disponível em: <https://diariooficial.araguaina.to.gov.br/Arquivo/DiarioOficial/pdf/2133.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

ARAGUAÍNA. Decreto municipal nº 227, de 06 de junho de 2020. Adere às recomendações e políticas públicas Estadual e Federal, impõe medidas restritivas e determina ações preventivas para a contenção do avanço e enfrentamento da COVID-19 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Araguaína**, Araguaína, TO, Ano IX, Nº 2.073, p. 1-3, 2020c. Disponível em: <https://diariooficial.araguaina.to.gov.br/Arquivo/DiarioOficial/pdf/2073.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

ARAGUAÍNA. Portaria nº 185, de 27 de julho de 2020. Estabelece Protocolo com as normas sanitárias e de distanciamento social a serem seguidas pelas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Araguaína, no momento do retorno das atividades presenciais. **Diário Oficial do Município de Araguaína**, Araguaína, TO, Ano IX, Nº 2.109, p. 1-3, 2020d. Disponível em: <https://diariooficial.araguaina.to.gov.br/Arquivo/DiarioOficial/pdf/2109.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

ARAGUAÍNA. Decreto nº 252/2020 de 13 de outubro de 2020. Adere as recomendações e políticas públicas Estaduais e Federal, impõe medidas restritiva e determina ações preventivas para a contenção do avanço e enfrentamento da Covid-19 (Novo Coronavírus) e dá outras providências. Gabinete do Prefeito, Araguaína, TO, 2020e. Disponível em: https://leis.araguaina.to.gov.br/Download/Leis/2465/Decreto_N_252/4rlz5v55p5u04n452t0phm45/Download.aspx. Acesso em: 26 ago. 2022.

ARAGUAÍNA. Decreto nº 002/2021 de 18 de janeiro de 2021. Adere às recomendações e políticas públicas Estadual e Federal, impõe medidas restritivas e determina ações preventivas para a contenção do avanço e enfrentamento da COVID-19, mantém o estado de calamidade pública e dá outras providências. Gabinete do Prefeito, Araguaína, TO, 2021a. Disponível em: https://leis.araguaina.to.gov.br/Download/Leis/2524/Decreto_N_2/4rlz5v55p5u04n452t0phm45/Download.aspx. Acesso em: 26 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE / ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – OPAS/OMS. **Histórico da pandemia de COVID-19**. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19> Acesso em: 01 agosto. 2021.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION - UNESCO. **COVID-19: How the UNESCO Global Education Coalition is tackling the biggest learning disruption in history**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/news/covid-19-how-unesco-global-education-coalition-tackling-biggest-learning-disruption-history> Acesso em: 01 dez. 2021.

Experiências na sala de aula da Educação Infantil em escolas do estado de São Paulo no pós pandemia

Ana Flávia Corrêa¹
Marília Mesquita Queiroz²
Keylliane Martins³

Introdução

O período pandêmico suscitou muitos desafios na área da educação, redirecionando rotinas e trazendo consequências que, até o momento, ainda não são possíveis de mensurar. Nesse sentido, o estudo do desenvolvimento infantil no momento do retorno presencial é um dos meios possíveis para se conhecer, ao menos parcialmente, os principais aspectos que devem ser trabalhados na busca de soluções para as lacunas deixadas por um período de pouca interação, fator que, conforme enfatiza Vigotsky (2000), é primordial para que os chamados conceitos espontâneos sejam enriquecidos e modificados pelo outro que à criança se junta e com ela interage, resultando na aprendizagem ou aquisição de conceitos científicos.

Buscando documentar parcialmente a situação de pequenos estudantes em seu retorno às aulas presenciais, trazemos, neste trabalho, o relato de três docentes que atuam na educação infantil e no ensino fundamental do estado de São Paulo sobre as experiências vividas em suas salas de aula no delicado momento do retorno às atividades, imediatamente após o período de afastamento imposto pelas autoridades em decorrência da pandemia da COVID 19. As vivências aqui relatadas se passaram em escolas da rede pública do município de Jardinópolis, SP e na rede privada do Ensino Fundamental I de Ribeirão Preto, SP, e retratam particularidades que apenas a imersão no ambiente da sala de aula pode fazer conhecer. A fim de preservar a identidade das docentes participantes da pesquisa, utilizamos os nomes fictícios Flora, Flor e Jóia para as duas docentes de Jardinópolis e para a de Ribeirão Preto, respectivamente.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos.

² Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos.

³ Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos.

Relatos docentes

Relato da professora Flora, da Educação Infantil (3 a 4 anos) do Centro Esportivo Municipal de Educação Infantil Virgínia Jardim Marchio, situado em Jardinópolis (SP)

“Ao retornar senti dificuldade, nós professores sentimos essa dificuldade com o retorno. Uma insegurança muito grande, de como iria ser. Os pais também inseguros se deveriam levar ou não para escola, outros diante a tudo, desde o retorno às aulas, até quanto à vacina.

Em relação à sala de aula, eu percebi que as crianças falavam de assuntos que não são pertinentes à idade deles. Sobre perdas, por exemplo: “Ah, meu avô morreu de covid”; já vinha outro aluno, “Tia, o vizinho da minha tia morreu de covid”. Apesar de serem muito pequeninos, o tema chegou até eles, então essa preocupação eles não deveriam ter tido nessa fase da vida. Teve uma preocupação de higiene, “Tia, passa álcool na mão”; “Tia, eu não tenho que colocar a máscara?”. As idades dos meus alunos são de 3 anos, então eles não precisam de máscara, mas querem colocar a máscara. Os pais mandavam máscaras, tinha essa preocupação. Até hoje, tem essa preocupação de higiene. Tenho álcool na mesa, não posso descuidar, que já estão pegando, espirrando e limpando as mãozinhas.

Eles amadureceram nesse sentido, de tipo conversa que não deviam ter tido. Pelo fato deles brincarem muito tempo sozinhos dentro de casa, criou uma grande dificuldade de socialização, insegurança por parte das crianças de estar brincando com outra criança, até mesmo de não saber brincar. No mundo em que vivemos hoje, a criança já nasce com o celular na mão. Colocava determinado brinquedo de fácil entendimento para a criança brincar, ela não sabia o que fazer com aquele brinquedo. Nesse sentido eles tiveram um retrocesso. O que eu percebi é que muitas crianças, estavam sem rotina, muito choro, por conta da insegurança, o uso de fraldas com 3 anos, eu considero não tanto como professora, e sim como mãe, com 3 anos já dá para a criança estar desfraldada e a criança nem começou o desfralde com 3 anos. Eu acho que por conta dessa insegurança e imaturidade teve esse retrocesso, por não ter uma rotina. A perda em si foi muito grande, só futuramente vamos conseguir mensurar de forma mais exata, mas, infelizmente, os pequeninos sentiram muito na pele com tudo que passamos e passa em relação a Covid.”

Relato da professora Flor, da Educação Infantil (4 a 5 anos) da Escola Municipal de Educação Infantil Gisberto Pugliesi Padre, situada em Jardinópolis (SP)

“Está muito complicado para nós da educação infantil porque as crianças, meus alunos são de 4 a 5 anos, as crianças frequentavam a creche, chegavam para nós com mais independência. Agora não, com esse período, esse ano, já peguei as crianças que já voltaram com fralda, estão trazendo chupeta, mamadeira, muito birrentas, muito dependente de celular porque eles pedem para nós, está complicado, choram muito, demais; então se tornaram alunos muito dependentes.

Nós estamos tendo dois tipos de pais: aqueles pais muito preocupados, uma preocupação excessiva, e os pais sem preocupação nenhuma. Tem aqueles pais que querem colocar dentro da escola, não tem problema, manda criança resfriada, doente, com febre, nós temos que medir a temperatura, temos que ficar ligando, o que acham ruim, tem aqueles pais que estão com aquela preocupação ainda de mandar para escola com medo da doença.

Com relação à pós -pandemia e para o aluno, foi uma tragédia porque o pedagógico deles também piorou muito porque eles não tiveram experiência da creche, para nós está bem complicado.

O pedagógico, quando eles vinham para nós, antes da pandemia, eles já chegavam com a rotina da escola, já tinham se acostumado. Agora, como eles ficaram esse período em casa, o pré I chega sem noção nenhuma da escola, eles vêm zerados, eles não têm habilidade nenhuma, nós estamos começando do zero, desfraldar, porque as mães faziam isso quando estavam indo na creche, já mandavam eles de fralda, mamadeira, chupeta. Na creche eles tinham esse período de adaptação, agora eles já chegaram para nós no pré I, a gente está tendo todo esse trabalho, todo o cuidado, essa rotina da escola eles não têm, a creche trabalha muito isso com eles. No pré II, a gente já começa uma alfabetização mínima, mas já começa a introduzir, a gente já prepara eles para um período de alfabetização no 1 ano. Eles estão chegando sem noção, eles não fizeram creche, não fizeram o pré I, que é trabalhado muito isso com eles, essas habilidades nessa rotina da escola, o pré II está tendo trabalho de pré I porque eles não frequentaram a escola. A criança tem culpa? Não! Eles ficaram muito em celular, então, eles estão sem paciência, agitados, nós temos que trabalhar isso.

Chegaram zerados, tem pais que têm consciência disso e estão ajudando, mas a maioria “joga” na escola, leva para escola, não quer nem saber, não querem nem participar da vida do filho, conseguiu uma escola bem, se não conseguiu, eles não participam. A gente tem sim, mas não vou

falar que é 100% desse jeito, a gente tem assim, de 20 tenho 3 mães que são bem dedicadas, se a criança falta pede a apostila.

Chupeta!? Hoje a minha turma quase inteira usa e traz a chupeta, está uma vida para tirar, já expliquei para as mães deixarem em casa porque ainda estamos em período com cuidados por causa da Covid, mas é a mesma coisa que nada, mesma coisa que você tivesse falando nada.

Então, está muito complicado, a gente está assim passando por um momento complicado e eles também, porque eles não têm noção de escola, não tiveram uma rotina de creche, que é trabalhado. Sem contar que a criança quando não vai na creche, elas chegavam para nós com toda essa dificuldade, mas não como a situação que a gente passa hoje pela Covid. Eles terem ficado em casa, a maioria dos pais, para eles foram transtorno, porque a gente ouviu delas: “Ai, pelo amor de Deus, não via a hora de passar e mandar para escola”, não aguentava mais o filho, que não aguenta o filho em casa, quer dizer, são os relatos dos pais que não aguentam os filhos, não estão suportando os filhos em casa, é complicado!

Tem que tomar cuidado com tudo que fala, a gente está num período assim, muito complicado. Dependendo do que você conversa com as crianças, as mães acham ruim, está bem complicado.”

Relato da professora Jóia, do Ensino Fundamental I (7 a 8 anos) do Colégio Liceu Contemporâneo, situado em Ribeirão Preto (SP)

“As crianças estão com uma lacuna muito grande, tanto pedagógica, quanto emocional, então, elas estão com o comportamento agitado porque elas ficaram praticamente 2 anos dentro de casa, não tendo contato com outras crianças. Com isso, criou uma ansiedade muito grande para elas, elas querem tudo ao mesmo tempo, não sabem esperar, elas não conseguem perder se sentem frustradas, crianças pequenas, que é uma coisa tipo assim “Ai tia, ele falou que o meu desenho está feio” e começa a chorar, elas não têm aquela estrutura... elas estão bem debilitadas.

Na escola onde eu trabalho, a gente está até fazendo um projeto, se a gente consegue trazer de novo essa independência da criança para as brincadeiras pelo convívio delas com os amigos, porque tudo elas seguem à risca. De repente uma criança tromba com um colega, já fala que bateu, que deu um soco, estão assim com uma lacuna muito grande, posso te dizer que essa lacuna é mais prejudicial na parte emocional do que na parte pedagógica.

Na parte pedagógica, elas estão bem atrasadas, sendo que na emocional está gritante porque as famílias também perderam parentes, o emprego. A família está sem essa estrutura emocional, e a criança chega para nós sem essa estrutura, nós, como escola, não podemos fazer isso

sozinha, não conseguimos dar conta da situação, então, nós estamos formando esse projeto, para ver se nós conseguimos trazer os pais mais próximos da gente, para fazer um trabalho junto com a gente, com seus próprios filhos, porque os pais estão sem paciência, não têm empatia, ninguém pensa mais no outro, a gente sente muito egoísmo, isso é prejudicial, é o espelho para a criança. A criança está bem prejudicada, ainda mais essas que perderam dois anos de escolarização e socialização, não saíram para lugar nenhum, só dentro de casa, às vezes, muitos pais com depressão, com medo, então está muito complicado.”

Desafios no retorno à rotina

Como foi possível observar nos relatos, as professoras dividem suas frustrações entre o descaso e a excessiva preocupação de alguns pais em relação aos cuidados devidos com as crianças para o atual momento. Percebe-se, a partir das circunstâncias por elas vividas, que sentimentos como o medo, a dor da perda, a ansiedade, a depressão, e fatores como o negacionismo e a própria situação econômica e social da maioria das famílias brasileiras transformaram o contexto familiar e, conseqüentemente, a nova rotina escolar das crianças em um verdadeiro desafio.

O dilema do “Fica em Casa” afetou emocionalmente muitas famílias brasileiras, em especial as crianças que estão em uma fase de construção das suas emoções e desenvolvimento da linguagem, corroborando o fato amplamente demonstrado em estudos na área da Linguística e da Psicologia de que a língua se constrói entre falantes e socialmente. Fica muito claro, a partir do relato das professoras, que as crianças voltaram para a escola fragilizadas emocionalmente por diferentes fatores considerados externos para a educação, mas que têm provocado vulnerabilidade no andamento da rotina na educação infantil. Conseqüências negativas atribuídas ao tempo excessivo de telas, que causa inúmeros atrasos no desenvolvimento da linguagem, e à ausência de rotina e de um ambiente familiar seguro mostram como a pandemia deixou suas marcas na educação infantil.

É de conhecimento comum que possuir uma rotina é importante para o desenvolvimento da criança. No período pandêmico, parece ter havido, dentro dos lares, a ausência desse importante elemento de disciplina, já que alguns pais precisavam lidar com suas próprias questões de trabalho, dando prioridade às suas próprias tarefas. Talvez por essa razão seja comum nos relatos a informação de que alguns pais estavam ansiosos para o retorno das atividades educacionais, por não estarem preparados para lidar com seus filhos dentro de casa. Uma criança requer muita atenção e energia, além de orientação para lidar com suas emoções e birras. Devemos também lembrar

que o trabalho remoto foi uma válvula de escape que as empresas e instituições usaram para que as atividades não pararam por completo. Esse tipo de trabalho exige bem mais atenção e tempo de concentração de seus funcionários. Trabalhar em casa, como popularmente falamos, não foi uma tarefa fácil, pois casa é sinônimo de conforto e descanso. Mudar essa visão de espaço alterou toda a estrutura familiar, e, como vimos, isso se refletiu no comportamento das crianças.

Com a vacinação avançando e a “contenção” do vírus, precisamos, nesse retorno às aulas presenciais, lidar com as consequências do período de isolamento pelo qual passamos e adaptar nossa postura no sentido de compreender e auxiliar da melhor forma em cada caso, pois as crianças de um mesmo grupo advêm de realidades completamente diferentes e de estruturas familiares distintas. Diante disso, ao menos nesse momento de retorno, a escola deve se dispor a assumir outros papéis a fim de tentar amenizar as feridas trazidas pela pandemia da covid 19, que trouxe limitações bem mais abrangentes do que a falta de acesso à tecnologia. Em relação a esse último aspecto, a Portaria do MEC N° 343/2020 estabeleceu, em seu artigo 1°

autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2° do Decreto n° 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

O objetivo, como se vê, era que cada instituição pudesse utilizar os recursos tecnológicos no período da pandemia, a fim de amenizar os transtornos educacionais. Todavia, para a educação infantil, o uso de aparelhos celulares como meio de assistir as aulas, requer dos pais um acompanhamento integral de seus filhos, ou seja, os pais precisavam estar conjuntamente nas aulas, algo que anteriormente não acontecia. Além disso, também precisavam dar conta de suas atividades profissionais e domésticas. Dessa maneira, a sobrecarga de trabalho parece ter gerado muitas consequências emocionais que se refletiram nas crianças, pois estas veem o adulto como exemplo.

Além do já referido dano ao desenvolvimento linguísticos, verificado no atraso significativo na linguagem de algumas crianças, pudemos ver no relato de uma das professoras que o uso excessivo de telas parece ter gerado consequências negativas no aspecto socioemocional, visto que deixar de utilizar o celular gerou decepções e desequilíbrios externalizados pelo choro, além da recusa em participar de atividades em grupo. A verdade é que, no atual momento, temos muito mais perguntas e frustrações do que respostas e soluções, a pandemia pode ter sido contida, mas as consequências deixadas

por ela, ainda estão bem longe de serem vencidas. A busca do alinhamento entre os discursos da Escola, da Família e da Comunidade nunca fez tanto sentido como tem feito agora.

Considerações finais

A partir das leituras das experiências das professoras dentro da sala de aula no pós pandemia, observamos que houve várias mudanças comportamentais nas crianças: desenvolveram uma dependência do aparelho celular, estão sem paciência, se mostram mais agitadas e irritadas, estão sendo individualistas, não sabem brincar com os colegas, entre outros modos de agir que se distinguem daqueles apresentados em grupos com a mesma faixa etária antes do período de isolamento. Percebe-se, a partir dessa comparação, que a interação com outras crianças é um fator primordial para o desenvolvimento, conforme aponta Vigotsky (2000).

Essas mudanças acarretam muitas consequências para o ensino, visto que as profissionais terão que direcionar suas ações para solucionar problemas que até então não eram de sua alçada, a exemplo do desfalde. Além de mudanças no âmbito pedagógico, também será primordial momentos de conversa franca com os pais e responsáveis no intuito de conscientizá-los a respeito da importância de criarem uma rotina com as crianças para minimizar os momentos de irritação (que as professoras atribuem à falta de rotina) e diminuírem o máximo possível o tempo de uso de aparelhos celulares, pois há indícios de que a agitação e a falta de paciência das crianças é causada por ficarem tempo excessivo na frente da tela do celular.

Dessa maneira, com o apoio e as contribuições advindas de um trabalho conjunto com os pais e responsáveis, as professoras poderiam se dedicar a um planejamento de aulas voltado para atividades coletivas que desenvolvam a imaginação, a fala, o raciocínio e a socialização de todos os alunos, contribuindo para que os pequenos se desvinculem do individualismo excessivo, aprendam a brincar, a lidar com suas emoções e melhorar a socialização, fator muito importante no desenvolvimento das crianças nessa fase de vida.

Referências

LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

BRASIL. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID - 19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Impactos do isolamento social no desenvolvimento infantil e a readaptação das crianças na Educação Infantil

Thaina Lorena Wellichan¹

Poliana Bruno Zuin²

A primeira infância é um marco importante no desenvolvimento infantil, visto que nesse período ocorrem diversas transformações físicas, cognitivas, comportamentais, socioafetivas e socioemocionais. Dito isso, é nessa fase que a criança começa adquirir novas habilidades, conhecimentos, capacidades e competências.

Após o nascimento, a sobrevivência da criança depende dos adultos ao seu redor, ou seja, eles que provêm e suprem suas necessidades básicas de vida, como alimentação e cuidado, permanecendo nessa condição por alguns anos. Um dos objetivos do desenvolvimento e maturação do organismo é proporcionar autonomia e independência nas atividades de vida diária e nas relações humanas.

O acompanhamento do desenvolvimento desde o nascimento é imprescindível, visto que a partir dele é possível identificar se as habilidades apresentadas pela criança condizem com sua faixa etária e no caso de atrasos no desenvolvimento é possível iniciar uma investigação para definir se há ou não uma deficiência ou alteração, no entanto, nem todo sinal de risco é necessariamente uma deficiência, mas é sempre importante ficar atento, fazendo-se necessário que os pais tenham o conhecimento mínimo acerca do desenvolvimento infantil típico.

É importante ressaltar que o desenvolvimento infantil não se dá apenas pelo desenvolvimento biológico, Rabello e Passos (2011) citam que não basta o ser humano estar desenvolvendo-se biologicamente, pois para realizar uma tarefa o indivíduo deverá estar inserido em ambientes e práticas específicas que propiciem esta aprendizagem. Ou seja, o contexto em que essa criança está inserida demanda seu desenvolvimento.

¹ Graduanda do Curso Terapia Ocupacional na Universidade Federal de São Carlos. Participante do Projeto de Extensão “Artes Plásticas na Educação Infantil: dialogando com a Terapia Ocupacional” coordenado pela Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin.

² Professora Doutora na Unidade de Atendimento à Criança (UAC_UFSCar). Docente nos Programas de Pós-Graduação em Linguística e em Educação (UFSCar). Coordena o Programa de Extensão – Linguagens na Educação Infantil (LEDIF). Coordenadora do Grupo de Pesquisa – CNPQ- “Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna”.

Visando que o cotidiano é formado pelas ocupações humanas, ou seja, atividades que demandam grande importância e possuem significado, com as crianças não seria diferente. A principal ocupação de uma criança é o brincar, pois a partir dele ela consegue explorar o mundo e a si próprio por meio de brincadeiras, atividades e da imaginação.

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. Vygotsky (1987, p.37). Dessa forma, o brincar não só promove sensação de bem estar, como auxilia no desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas, sociais e também atua como mediador da realidade.

Contudo, o brincar deverá ser livre/espontâneo e nunca obrigatório, ou seja, devemos deixar as crianças livres para brincar conforme desejar visto que é a partir disso que suas habilidades irão ser desenvolvidas. Estudos comprovam que o período de maior aprendizagem é de 0-3 anos, dessa forma, é necessário que haja estimulação desde o nascimento.

As interações sociais são condições indispensáveis para o desenvolvimento humano, Para Piaget, o ser humano sendo um ser social, é influenciado pelas relações sociais que desenvolvem durante sua vida e a partir dessas relações é desenvolvido os comportamentos sociais.

O brincar possibilita que essas interações aconteçam, fazendo com que os comportamentos sociais sejam ainda mais desenvolvidos, por meio de compartilhamento de brinquedos, contação de histórias, diálogos, etc. Dessa forma, o brincar é visto como um facilitador na interação social em crianças.

Outro marco importante na primeira infância é a inserção da criança na creche/escola, visando que a fase escolar é um momento importante para que o indivíduo aprenda a se relacionar e viver em sociedade, ou seja, a inserção da criança em um ambiente diferente e com pessoas diferentes, sejam crianças ou adultos, faz com que essa interação com o novo auxilie na promoção do desenvolvimento das interações sociais e comportamentais.

A pandemia por covid-19 limitou as crianças a explorarem ao seu redor devido ao isolamento social, fazendo com que essa interação com o mundo e o novo ficasse prejudicada e completamente limitada. Além disso, devido ao isolamento essas interações sociais foram impedidas de acontecer.

Atualmente as crianças com dois anos ou três anos basicamente nasceram em meio a pandemia, diminuindo conseqüentemente seu repertório social, uma vez que neste ano de 2022 a maioria delas estão sendo inseridas em uma escola pela primeira vez, fazendo-se necessário uma adaptação escolar.

Após dois anos de pandemia com o contato social limitado ao núcleo familiar, a reinserção dessas crianças no âmbito escolar demanda muita atenção e cuidado, visto que somado ao medo de contrair o coronavírus, as crianças também apresentam dificuldades em interação social e algumas até teve o desenvolvimento da linguagem oral prejudicada.

Como citado anteriormente, o ambiente novo faz parte do desenvolvimento dessas crianças, no entanto, no âmbito escolar essa adaptação escolar se faz necessária, devendo ocorrer apoio da coordenação pedagógica, docentes e pais, na qual possuem a maior influência no cotidiano das crianças.

Estudos constataram que crianças que estavam em fase escolar de forma remota, ao voltar para o presencial apresentaram pouco repertório com jogos, cantigas e quase nenhuma socialização com outras crianças e/ou adultos, além de um emocional completamente afetado e muito apego e dificuldade em separação dos pais. Todos esses estudos citados anteriormente serviram para comprovar o quanto o repertório social é importante no desenvolvimento infantil.

Segundo Rego (2011, p.79), o aprendizado escolar influencia no desenvolvimento das funções psicológicas superiores na fase em que estão amadurecendo. Ou seja, a privação do ambiente escolar pode provocar dificuldades de socialização e impactos na saúde mental das crianças comprometendo o seu emocional e bem estar e conseqüentemente seu desenvolvimento.

Após tanto tempo em isolamento social, uma adaptação teve que ser feita para às voltas às aulas, tanto para as crianças quanto para os pais, visto que o medo de contrair o vírus estava somado com a dificuldade em separação. Quando falamos em crianças de 2-3 anos de idade que estão sendo inseridas pela primeira vez no âmbito escolar, esse assunto torna-se ainda mais delicado.

A observação da ansiedade nas crianças causada devido a separação dos seus cuidadores, levou o psiquiatra infantil John Bowlby (1907-1990) a desenvolver inúmeros estudos acerca dos efeitos do cuidado materno sobre as crianças em seus primeiros anos de vida. (Dalbem, Dell'Aglio, 2005.)

O papel do apego na vida dos seres humanos envolve o conhecimento de que uma figura de apego está disponível e oferece respostas, proporcionando um sentimento de segurança que é fortificador da relação (CASSIDY, 1999), ou seja, desde o nascimento nos apegamos a quem nos proporcionam condições mínimas de sobrevivência, segurança e proteção.

Contudo, com o passar do tempo, um verdadeiro vínculo afetivo se desenvolve (Dalbem, Dell'Aglio, 2005.), esse vínculo é garantido pelas capacidades cognitivas e emocionais da criança, assim como pela

consistência dos procedimentos de cuidado, pela sensibilidade e responsividade dos cuidadores. (BOWLBY, 1989).

No entanto, há uma grande diferença entre o apego natural que desenvolvemos desde o nascimento daquele extremamente intenso. Na maioria das vezes quando os pais se mostram excessivamente preocupados com doenças, violência ou desastres, estão criando uma predisposição psicológica para a criança (Rangel, 2019). Buscando sempre protegê-la, o amedrontamento da criança com a realidade, poderá fazer com que desenvolva uma ansiedade a ponto de se tornar um distúrbio, como a ansiedade de separação, na qual a criança não se sente confortável e segura em outro ambiente sem estar ao lado dos pais/cuidadores.

Uma observação feita aponta que essa dificuldade de separação devido a volta às aulas está sendo um grande desafio para as crianças, visto que muitas estavam acostumadas a terem a atenção dos pais o dia inteiro, fazendo-se necessário um papel fundamental de orientação e coordenação por parte dos educadores.

Visando que o papel do professor seja indispensável no processo da construção da aprendizagem (SCHUSTER, 2016), quando falamos em educação infantil automaticamente pensamos em pessoas com formação profissional e capacitadas a serem docentes assumindo um compromisso com o desenvolvimento das crianças, a partir dos aspectos: social, afetivo, físico, psicomotor e cognitivo. (Ribeiro, 2007).

Além disso, estudos comprovam que o papel do educador junto a outros profissionais é de suma importância, como o caso de terapeutas ocupacionais, visto que trabalhos interdisciplinares proporcionam uma maior troca de conhecimentos acerca do desenvolvimento das crianças, podendo observar, avaliar e identificar possíveis disfunções no desempenho ocupacional..

A base de formação dos profissionais da área de Terapia Ocupacional valoriza muito o sujeito como ser único, levando em consideração seus desejos, medos, traumas, contexto de vida, etc. ou seja, nosso principal objetivo é promover ao indivíduo independência nas atividades de vida diária e autonomia na tomada de decisões e escolhas.

A terapia ocupacional, segundo o CREFITO-9, é responsável por promover habilidades que trarão a possibilidade de independência ao pequeno, como atividades de vida diária, habilidades motoras finas, consciência corporal, brincar funcional.

Quando falamos na inserção de terapeutas ocupacionais na área de educação junto aos educadores, estamos nos referindo à promoção e a facilitação dos processos de aprendizagem por meio de atividades

estruturadas, lúdicas e brincadeiras focando em seu desempenho nas atividades que sejam significativas e importantes para eles.

Visando que no cotidiano das práticas de Educação Infantil, as crianças desenvolvem ocupações voltadas para o brincar, para o autocuidado e para a aprendizagem de conteúdos escolares (Gartland, 2001; Mulligan, 2012), caso a criança apresente alguma limitação os terapeutas ocupacionais podem atuar como facilitadores nesse processo, promovendo intervenções que proporcionem autonomia e independência na realização dessas atividades.

Concluindo, falar sobre a reinserção escolar é discorrer sobre o desenvolvimento infantil e os impactos que o isolamento da pandemia por covid-19 ocasionou nas crianças, causando em algumas crianças atraso na linguagem, dificuldades de interação social, principalmente na comunicação e consequentemente compartilhamento de objetos.

Dessa forma, é necessário que haja compreensão por parte de professores e pais visto que tudo demanda tempo e paciência, e visando a adaptação escolar não seria diferente.

Referências

- Folha, D. R. S. C., & Della Barba, P. C. S. (2020). Produção de conhecimento sobre terapia ocupacional e ocupações infantis: uma revisão de literatura. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**. Ahead of Print. Disponível em <<https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAR1758>>
- BOURSCHEID, S. TURCATTO. J. **A importância do brincar no desenvolvimento infantil**. (2017)
- SCHUSTER, S.C. **Desenvolvimento Infantil em Vygotsky**: Contribuições para a mediação pedagógica na educação infantil, Universidade Federal da Fronteira Sul, 2016.
- CASTRO, A. L. M. B. D. (2006). O desenvolvimento da criatividade e da autonomia na escola: o que nos dizem piaget e vygotsky. **Revista psicopedagogia**, 23(70), 49-61.
- DALBEM, Juliana Xavier e DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento. **Arq. bras. psicol.** [online]. 2005, vol.57, n.1 [citado 2022-08-03], pp. 12-24.
- RANGEL, A. **Transtorno de ansiedade de separação: sintomas, causas e tratamentos**. (2019)

Pandemia de covid-19 e seus impactos e desdobramentos na Educação Infantil

Lívia Maria Mello Zamoner

Escrever sobre a Pandemia necessita entendermos o seu significado.

*1 PANDEMIA: s.f. enfermidade epidêmica amplamente disseminada¹.

*2 Segundo o Instituto Butantan: uma enfermidade se torna uma pandemia quando atinge níveis mundiais, ou seja, quando determinado agente se dissemina em diversos países ou continentes, usualmente afetando um grande número de pessoas. Quem define quando uma doença se torna esse tipo de ameaça global é a OMS (Organização Mundial da Saúde)².

Uma pandemia pode começar como um surto ou epidemia; ou seja, surtos, pandemias e epidemias têm a mesma origem – o que muda é a escala da disseminação da doença.

*3 A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o COVID-19, causado pelo novo coronavírus, é uma pandemia. Segundo a Organização, pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa³.

Fora essas informações lembro vagamente das aulas de Biologia, no Ensino Médio, sobre o assunto, como algo longe, raro e dificilmente real para a população após as vacinas oferecidas no calendário SUS.

Passamos um final de 2019 comovidos pelas notícias da doença na China e países da Europa, fazendo votos que não atingisse tão drasticamente nosso tropical país.

Tal engano passou a nos assombrar, como os primeiros casos no Brasil, no Estado de São Paulo e na nossa região de Ribeirão Preto.

O primeiro grande impacto foi o fechamento das atividades presenciais da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas). E como sendo uma Universidade Estadual sabíamos que aos poucos teríamos todos os locais públicos e privados paralisando suas atividades por um período.

A princípio pensávamos que quarenta (40) dias seriam suficientes para o vírus perder a força e ir embora. Mas isso não aconteceu, muito pelo

¹ Pesquisa GOOGLE 15/07/2022 – definição de Oxford Languages.

² Entenda o que é uma pademia e as diferenças entre surto, epidemia e endemia (butantan.gov.br – acesso em 15/07/2022).

³ O que é uma pandemia – (bio.fiocruz.br) última atualização: 28/07/2021.

contrário, ele ganhou força na falta de conhecimento, de preparo e de governo; foi levando nossos dias, nossa liberdade, nossa “segurança”, nosso “controle” e nosso povo.

Em meio a esse turbilhão de sentimentos tínhamos VIDA. E muitas vidas pequeninas em casa, ansiando por outras vidas, por brincar, por atenção e por desenvolver tudo que é de direito e necessidade.

Enquanto as equipes de SAÚDE davam as suas vidas para salvar outras vidas, a EDUCAÇÃO olhava pelas vidas que não podiam parar, que precisavam ser vistas, ouvidas e alimentadas de trocas pedagógicas..

Assim fomos descobrindo ferramentas que nos colocassem de frente com esses alunos, com essas famílias. A princípio nosso objetivo principal na Educação Infantil éramos estar próximos (mesmo que distantes), era propor músicas, histórias e brincadeiras que fossem possíveis em casa; que fossem possíveis para pais, avós e cuidadores; que fossem possíveis com os materiais que facilmente se tem em casa.

Grupos de pais e professores foram criados nas redes sociais, vídeos passaram a ser construídos por aqueles (nós) que gostam de pegar em mãozinhas pequeninas e ajudar a construir; que gostam de olhar em olhinhos curiosos, que gostam de perceber a criança e todas as suas particularidades com o coração.

Nessa trajetória tínhamos o outro lado da tela: a disponibilidade das famílias, que muitas vezes lutavam pela manutenção dos seus trabalhos e sobrevivência da família. Elas fizeram o seu melhor (eu sei) mas muitas vezes não conseguiram dar a devida atenção às atividades e às crianças.

Muitos especialistas (até de outras áreas (diga-se de passagem) começaram a opinar sobre o retorno das aulas presenciais, enumerando prejuízos para as crianças e seu desenvolvimento. Propondo um tal distanciamento e não compartilhamento de objetos, fadado ao fracasso, por quem realmente está nas salas de aulas da Educação Infantil.

Ainda não tínhamos vacinas e tão poucos índices menos preocupantes, o medo assombrava.

Depois de muitas discussões e duas doses de vacinas os profissionais da Educação as aulas voltaram presencialmente.

Foi como começar outra vez; foi um novo início de carreira, desta que acumulo 13 anos.

Conhecemos o sistema híbrido, pois as famílias na Rede Municipal de Ribeirão Preto (da qual faço parte), puderam optar por presencial ou não. Mais um aprendizado, para atender presencial e a distância todos os alunos, mantendo a qualidade.

As famílias foram chegando, as crianças foram chegando. Era um misto de sentimentos; é sabido o quanto a escola faz falta para as crianças e família,

mas a doença, o distanciamento, a higienização dos objetos, o “novo normal” ainda era algo a desbravar.

Mas a vida, o tempo, o empenho dos profissionais, famílias e crianças foram colocando tudo no seu devido lugar.

Percebemos alguns “atrasos” ou podemos dizer dificuldades no desenvolvimento das crianças.

Dificuldades motoras (bebês demorando mais à engatinhar e andar), de relacionamento (adulto/adulto, adulto/criança, criança/criança).

Foi em meio a todos esses acontecimentos que o curso: LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DOS CONTOS DE FADA abriu as suas inscrições.

Veio trazer muito conhecimento teórico e prático, sempre guiado pela literatura (e de todos os benefícios que ela nos traz), e de excelentes profissionais, disponibilizando tempo e conhecimento para a formação de profissionais da Educação.

E olha só ela, a literatura, mais uma vez salvando vidas, mostrando caminhos, abrindo possibilidades.

E através dela (a literatura), uma pandemia até pouco tempo assombrosa e desconhecida, tomou ares de música e poesia.

Retorno presencial após a pandemia: a mudança de professores e alunos e o desafio de se reencontrar

Amanda da Silva Peinado Imamura¹

Antes de falar sobre o objetivo dessa narrativa, torna-se necessário contextualizar algumas mudanças profissionais que vivi nessa mesma época. Em março de 2020, quando tudo começou e o mundo parou, eu atuava como professora de educação infantil numa escola particular da cidade de São Carlos. Atendia crianças de quatro anos e o trabalho era pautado em cima de apostilas que norteavam nossa prática do início ao fim do ano letivo.

Já em 2021, especificamente em abril, eu me desliguei dessa instituição e fui convocada a assumir uma vaga na educação municipal de São Carlos, também na educação infantil. Dei aula para duas turmas, cuja faixa etária era de 3 a 5 anos. O ensino ainda não havia retornado para o presencial e só pude conhecer as crianças pelo pouco retorno que tinha de suas atividades. Meu trabalho consistia em elaborar propostas de momentos pedagógicos que fossem facilitados para que os pais compreendessem, e assim, realizassem em casa com seus filhos.

Trabalhar por meio de atividades remotas fez com que tivéssemos que nos atentar a inúmeros pormenores, visto que não tínhamos acesso direto às crianças. Todo o contato era feito com os pais e ocorria por meio de imagens como fotos e vídeos, não permitindo que avaliássemos o alcance da proposta solicitada e de que maneira as crianças estavam se desenvolvendo.

A leitura de livros infantis ocorria poucas vezes e uma das alternativas que consegui encontrar foi a de gravar vídeos com minha voz e rosto, bem como dispor das próprias imagens dos livros que eu escolhia para compartilhar. Em algumas dessas leituras, recebia áudios curtos das crianças comentando um pouco sobre a história que acabei de ler. Também recebia algum registro por desenho, o que eu já considerava um saldo positivo por pensar que essa leitura tinha chegado ao seu remetente de alguma maneira.

As escolas municipais de São Carlos retornaram aos poucos a partir do final do ano de 2021, mas muitas encontravam problemas estruturais que postergaram seu retorno. A que eu estava era uma delas e por isso os nossos alunos e alunas não retornaram. Já no ano de 2022, todos os alunos e alunas foram chamados a retornar. Dessa vez quem não poderia era eu, visto que nesse período engravidei e havia uma licença que não permitia o retorno de

¹ Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

gestantes enquanto perdurasse o período de emergência de saúde pública ocasionada pelo coronavírus².

Toda essa contextualização é importante nessa narrativa para frisar que a pandemia trouxe mudanças visíveis para meus alunos e alunas, mas eu também já não era a mesma. Quando revogaram a licença para gestantes, voltei a atuar na sala de aula no dia 28 de março de 2022, numa turma em que a professora já se encontrava afastada desde o início de março. As crianças se encontravam sem rotina, muitas delas sequer frequentando porque em algumas dessas ausências de professores, tiveram que retornar para suas casas.

O primeiro desafio que encontrei no retorno presencial foi o resgate dessas crianças para o interior da escola. Por se tratar de uma turma de fase 4 (aqui entendida como crianças de 3 a 4 anos), a grande maioria não conhecia o que era de fato uma escola, muito menos o que deveriam fazer por lá. Não sabiam que ali era um espaço garantido por lei para que pudessem aprender, se desenvolver e socializar. Além disso, eu senti que não sabia mais como iniciar um ano letivo em que eu não conhecia os alunos e alunas, não conhecia a realidade da escola que atuava e havia ficado afastada durante dois anos das práticas de educar e cuidar.

Foi um período de readaptação para todos nós. Comecei pensando em estratégias para elaborar uma rotina com as crianças, apresentando para eles os diferentes momentos do nosso dia a dia. Aos poucos foi possível estabelecermos juntos o que aconteceria naquele dia e isso foi o norte para que a ansiedade e a expectativa das crianças pudesse se acalmar.

Não foi um período fácil e em muitos momentos eu fiquei inundada de frustração, pois cada criança reagia de uma maneira diferente. Cheguei a me questionar o que tinha acontecido com as crianças nesse período, pois pareciam não se concentrar mais em descobrir o que a escola, espaço tão mágico e de infinitas possibilidades, poderia oferecer a elas. Parecia não haver mais interesse em ocupar esse lugar, em estar ali.

Felizmente tais pensamentos foram se modificando quando entendi que não era falta de interesse, eles apenas estavam acabando de entrar em um mundo completamente diferente do que vivenciaram. Aos poucos, foram se permitindo conquistar, foram se permitindo participar. Os momentos de roda de conversa e leitura, que antes pareciam pouco atraentes, agora abriram portas para que eles imaginassem qual história seria lida, qual era o título do livro se observássemos a imagem da capa, o que poderíamos aprender com o personagem daquele dia. Conheceram e se permitiram

² Lei nº 14.151, de 12 de Maio de 2021: Dispõe sobre o afastamento da empregada gestante das atividades de trabalho presencial durante a emergência de saúde pública de importância nacional decorrente do novo coronavírus.

experimentar as brincadeiras dirigidas, sem que para isso abrissem mão das brincadeiras livres. E dia após dia cada novidade passou a ser vista – por eles e por mim – como uma nova oportunidade de vivenciar maravilhas que só a escola permitia.

Percebi nessa trajetória que, assim como eles, eu também havia mudado. Se antes eu retornei para a sala de aula pensando em recuperar o que tínhamos antes da pandemia, me permiti abrir os olhos para de fato enxergar que isso não era possível, mas que poderíamos extrair algumas mudanças positivas para as crianças. Cabe destacar também que esse retorno me fez questionar minhas práticas que estavam tão enraizadas, de modo a fazê-las mecanicamente. Me fez revisar todo o meu trabalho, visto que tinha me acostumado a um ensino pautado por apostilas e agora tinha em mãos infinitas possibilidades, com um ensino e aprendizagem de fato centralizado na criança e não mais em preencher páginas até o final do ano letivo.

Quero encerrar essa narrativa deixando claro que o objetivo da mesma não foi romantizar esse retorno presencial após dois anos longe desse convívio entre professores e alunos no espaço escolar. Para isso, enfatizo que os desafios são inúmeros e repensar nossa prática de maneira a alcançar nossos alunos e alunas ocorre diariamente, além de lidar com desafios estruturais de uma escola que muitas vezes se recusa a conhecer o novo. No entanto, gostaria de lembrar aos meus colegas de profissão que as crianças ainda possuem em si a curiosidade e o interesse de aprender, de brincar, se desenvolver. É nosso papel manter isso em mente no momento de repensarmos nossas práticas.

As dificuldades da pré-escola no retorno às aulas presenciais

Camila Macalli de Oliveira³
Eliza Maria Barbosa⁴

Sou professora de Educação Infantil na rede Municipal de Araraquara desde 2013. Permaneço na mesma unidade escolar, o Centro de Educação e Recreação Maria Pradelli Malara desde 2014, no período matutino com alunos de 5 a 6 anos de idade. Essa escola localiza-se no bairro Jardim Roberto Selmi Dei setor 1, região periférica da zona norte da cidade de Araraquara. A escola foi inaugurada em 1983 e atende atualmente 320 alunos com idades de 4 meses a 6 anos.

Em maio deste ano, ingressei numa nova jornada de trabalho no período vespertino no Centro de Educação e Recreação Prof.º José Ênio Casalecchi, localizado no bairro Laura Molina na mesma região da cidade e inaugurado em 2020, atendendo 115 alunos de berçários a pré-escola. Nessa unidade escolar atuo numa turma de Berçário 1 que atende crianças de 4 meses a 1 ano e 6 meses de idade.

Este relato concentra-se em descrever minha prática docente na turma de 5.^a etapa cujas crianças têm entre 5 e 6 anos. Trata-se de uma etapa na qual tenho bastante experiência, além de ser o período do desenvolvimento que tenho estudado, especialmente nos últimos anos.

Em fevereiro de 2022, o atendimento a essa turma retornou integralmente. Em 2021, dos 20 alunos matriculados, apenas 8 alunos frequentaram presencialmente, enquanto os demais optaram em permanecer com as atividades remotas que eram oferecidas pelo acesso ao *site* da Prefeitura Municipal de Araraquara via Projeto Lição em Casa ou também disponibilizadas via grupos de Whatsapp.

O retorno de todos os alunos à escola gerava ansiedade e preocupações não somente nas famílias, mas também em nós, educadores, que além das apreensões quanto aos novos protocolos e à questão pandêmica, nos preocupávamos sobre como os alunos chegariam a esta “nova escola” depois de tanto tempo sem convívio e permanência nesse ambiente.

³ Discente do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP) e professora da Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Araraquara.

⁴ Professora Doutora do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP).

Para a nossa surpresa, tal momento inicial não foi marcado por choros e dificuldades com a readaptação das horas de permanência na escola. A euforia e felicidade de boa parte desses alunos eram visíveis e a ansiedade e expectativas do regresso colaboraram para uma adaptação tranquila.

No lugar dos problemas que esperávamos defrontar, outros surgiram e as consequências da privação do ambiente escolar como espaço de desenvolvimento, socialização e aprendizagem começaram a se apresentar logo nos primeiros encontros e sondagens.

De imediato foi possível observar as dificuldades que os alunos apresentavam em aspectos como: localizar-se espacialmente (tanto na relação ampla com o ambiente, quanto na sua organização em atividades); o individualismo traduzido pelas dificuldades em lidar com o coletivo e as regras, impondo a sua vontade o tempo todo (à medida que as vontades das crianças não eram atendidas, as mesmas demonstravam sua insatisfação em forma de agressividade); pouca atenção e concentração e a defasagem na linguagem oral.

É ao ensino e aprendizagem da linguagem oral que nos dedicaremos neste relato, apoiando-nos nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, mais precisamente de Vigotsky, Luria e Leontiev.

O desenvolvimento da linguagem oral é uma adversidade neste retorno, considerando que, do grupo de 20 crianças atendidas nessa turma, 9 apresentam alguma alteração na fala, seja ela em relação à pronúncia, coesão e coerência nas orações ou na infantilização desta fala, termo usado para se referir a um indivíduo que apresenta trocas de sons ao pronunciar as sílabas nas palavras e utiliza o tom de voz terno.

Este aumento não é um caso isolado do meu grupo de crianças, visto que, num levantamento com as demais turmas da mesma faixa etária, constatamos que a média de crianças com essa defasagem no desenvolvimento estava em torno de 40% a 50% quando retornamos de forma presencial.

A Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), no documento “#MenosTelas #MaisSaúde”, aponta que o uso de telas durante a primeira infância tem impactado no desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, na linguagem. Nos últimos anos, temos acompanhado o número de crianças com essa defasagem aumentar nas escolas e com a pandemia vimos os números saltarem, em média, de 15% para 40% no retorno presencial no nosso grupo escolar, reflexo do tempo excessivo em casa e, provavelmente, em televisores, *tablets* ou celulares.

Consideramos que há defasagem em relação a esse desenvolvimento da linguagem oral quando o professor estabelece para a criança a necessidade de expressar uma determinada demanda, como perguntas referentes aos conteúdos,

histórias, levantamento de hipóteses de conhecimento e parte delas respondem de modo incompreensível por falta de coesão e coerência nas orações ou com frases que se limitam exclusivamente à repetição do enunciado, sem acréscimos de novas palavras. Além dessa dificuldade da expressão do pensamento, algumas crianças apresentavam infantilização na fala.

Estudos realizados por Vigotski (2001) evidenciam que essa alocação verbal não clara é consequência do pensamento compreensível somente para o próprio sujeito, entretanto, ele deve ser compreensível a qualquer interlocutor. A passagem do sentido ao significado seria o entrave da alocação verbal. Luria nos diz: “L. S. Vigotski formulou a tese que o pensamento não se materializa, mas sim se realiza na palavra, de que o pensamento forma-se com a ajuda da palavra ou da linguagem” (1987, p. 155).

É preciso considerar que nossos alunos vivem numa região periférica da cidade cujas condições materiais e de escolaridade dos adultos do ambiente familiar são muito baixas, com pouco ou nenhum acesso a livros e outros bens culturais. Além disso, a ausência do convívio escolar, das atividades mediadas pelo professor que as planeja de maneira intencional e o aumento da exposição às telas durante o período de isolamento certamente são outros fatores que contribuem significativamente para esse déficit na linguagem.

A necessidade de expressar uma determinada ideia, criar motivos para tal está presente nas relações das atividades escolares, quando é frequente a participação de um ou mais sujeitos nessa atividade, o que faz com que a linguagem coloquial mais complexa se desenvolva nesses processos psíquicos, acrescentando novas informações às perguntas do interlocutor e não se limitando ao enunciado. Além das atividades exigidas pelo professor, a fala, o convívio no espaço coletivo e as atividades de rotina reforçam a necessidade dessa fala ser compreendida pelos pares, oportunizando nessas relações o desenvolvimento de sua oralidade.

No momento em que as crianças deixam de ter contato com as atividades planejadas que favorecem o conhecimento dos saberes historicamente construídos e das relações sociais e passam boa parte do tempo com o convívio restrito aos seus familiares, pouco se cria de motivos e necessidades de desenvolvimento da linguagem oral, uma vez que na relação com a tela, por exemplo, há ausência de diálogo, a linguagem coloquial se resume a suas formas mais simples e muitas vezes limitadas às tarefas do cotidiano. Para que haja motivos e necessidades para a fala, a criança necessita do diálogo, que só pode ocorrer na interação com outro ser humano.

A hipótese de que esse desenvolvimento não alcançado deve-se à privação da criança do ambiente escolar se reforça nos apontamentos de Luria descritos em **Pensamento e Linguagem**, quando o autor destaca que

A linguagem se constitui com base nas relações reais da criança, sob a forma de ações com os objetos, relações que criam a base prática para a futura relação “sujeito-predicado-objeto”, que está na base das estruturas mais simples da linguagem (1987, p. 128).

Diferente das funções psicológicas básicas comuns a quase todos os animais, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, incluindo a linguagem, dá-se a partir das relações sociais e culturais e de suas complexidades ao longo da história do homem.

Identificado aquele déficit, precisávamos agir para revertê-lo a fim de que os alunos pudessem desenvolver a oralidade e atingir o nível de desenvolvimento esperado. Inicialmente, quase metade das crianças da turma respondiam às perguntas com uma ou duas palavras, geralmente utilizando-se de um sujeito e um predicado, sem muitos elementos que constituíam suas frases e outras vezes permaneciam em silêncio. Nas rodas de conversas esses alunos se apresentavam pouco ativos, mesmo com o incentivo e mediação da professora.

Para o trabalho durante as atividades e conteúdos selecionados, procuramos utilizar como recursos: imagens, livros de literatura, história dos objetos, músicas, agregando novas palavras e conceitos e possibilitando a ampliação deste repertório. As questões abordadas durante as rodas de conversa são enunciadas exigindo que as crianças tenham que elaborar uma resposta que não se limite ao enunciado e nem exclusivamente ao negativo ou positivo.

Ao questionar se o aluno conhece o camaleão, por exemplo, não nos limitamos a fazer uma pergunta objetiva que levava as crianças a responder somente sim ou não, mas elaboramos perguntas como: O que você sabe sobre o camaleão? Por que você acha que o camaleão muda de cor? Qual animal você acha que é maior que um camaleão?

Ainda nesse contexto de intervenção e considerando os jogos de papéis como a atividade principal do aluno em idade pré-escolar, o nosso trabalho pedagógico integrou tais brincadeiras de modo a promover o desenvolvimento da linguagem oral. A atividade principal é aquela que mais promove o desenvolvimento nos indivíduos durante um determinado período de vida. Segundo Leontiev:

Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (2017, p. 122).

Na atividade de jogos de papéis mediamos as relações representadas, apresentando as informações sobre as profissões e papéis a cada nova proposta de faz de conta, distribuindo os papéis das representações para o aluno e ofertando objetos para compor a brincadeira, alguns que se assemelham com os utilizados pelos adultos e outros que possam representar de forma substituída, possibilitando a abstração desses objetos durante a brincadeira.

Essa atividade tem por objetivo a assimilação da realidade humana, de forma a executar uma ação e relação com os objetos, compreender o mundo em que se vive e convidar a alterá-lo. A relação humana oferece, assim, possibilidades únicas de desenvolvimento das funções psicológicas essenciais ao processo de desenvolvimento da sua personalidade numa direção humanizada. A linguagem, especificamente, permite a atribuição de sentidos aos diálogos nos jogos de papéis, o que demonstra a importância da fala enquanto elemento regulador da comunicação nas brincadeiras. Logo, estabelece-se uma relação intrínseca entre linguagem e pensamento.

Durante as primeiras propostas de jogos de papéis, os alunos concentravam suas ações na manipulação dos objetos, testando as possibilidades que os objetos pudessem lhe oferecer, sem desempenhar papéis sociais. No entanto, com a oferta das atividades planejadas intencionalmente, mediando a relação do aluno com os objetos e nas relações sociais, pudemos constatar que os alunos avançaram nos últimos meses em seu desenvolvimento.

A linguagem oral tem avançado ao longo deste ano letivo e a linguagem coloquial tem se apresentado de forma mais complexa. Após o primeiro semestre de 2022, os alunos têm participado das rodas de conversas, as respostas não se limitam à repetição do que lhes foi perguntado, eles constroem frases completas contendo sujeito e predicado, agregando novas informações e complementos às observações. Os alunos também têm assumido papéis durante os jogos, utilizando os objetos na sua função cultural com mais frequência e significado.

Nas observações das dificuldades iniciais e dos avanços nos últimos meses com o grupo na unidade escolar citada, é possível reafirmar o importante papel da escola e do processo educativo pela teoria histórico-cultural, pois, segundo tal teoria, a escola é o espaço que promove a aprendizagem e o desenvolvimento humano pela mediação dos professores e das relações humanas que ocorrem nesse ambiente. A respeito disso, Luria assevera que

A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. A tarefa real de uma análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas internas de

desenvolvimento no momento em que se verificam durante a aprendizagem escolar. Essa hipótese pressupõe necessariamente que o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial (2017, p. 116).

É possível afirmar, portanto, que as atividades mediadas e o trabalho educativo e intencional têm contribuído de forma significativa para o desenvolvimento dos alunos que foram privados deste processo durante o isolamento, especialmente os filhos da classe trabalhadora. A escola é o espaço organizado socialmente com as melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento humano. Apesar de todos os ataques que a escola pública sofre, ela é a instituição social com maior potencial e condições de desenvolvimento para essa classe que tem na educação a oportunidade de se apropriar e transformar a sua realidade. Que nós, como escola, possamos resistir e não desistir de promover a humanização aos indivíduos.

Referências

- LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- LURIA, A. R. Vigotskii. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2017. p. 116-122
- Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP). **Manual de Orientações: #MENOSTELAS #MAISSAÚDE**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas__MaisSaude.pdf. Acesso em 02 set. 2022.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Narrativas pós-pandemia: possibilidades de trabalho com as emoções por meio da linguagem

Isadora Porto Rodrigues¹

Sou professora, artista e atualmente trabalho o teatro e as linguagens artísticas com um grupo de crianças de 3 a 6 anos. Nossos encontros são uma vez por semana e têm duração de 50 minutos. Nestes encontros, proponho diálogos entre o teatro e as diversas práticas de linguagem (artísticas, linguísticas e corporais).

Em um destes encontros, fiz a leitura de um livro chamado *O Monstro das Cores*, de Anna Llenas. Nesta história, o monstro está chateado com a bagunça de suas emoções, elas se embolaram dentro dele, causando uma grande confusão. A menina, sua amiga, ajuda-o a desenrolar os fios dos sentimentos e a separá-los, afinal, quando organizamos o que sentimos, as nossas emoções funcionam melhor. A proposta, após a leitura, era a de trabalhar, ao longo de várias semanas, cada uma das emoções e as suas respectivas cores. Assim foi: falamos sobre a alegria, que é amarela, sobre a calma, que é verde, e, seguindo a história, falamos sobre a raiva:

A raiva arde como vermelho vivo e é feroz como o fogo que queima e é difícil de apagar. Quando está com raiva, você sente que cometeram uma injustiça e quer descarregar a fúria nos outros (LLENAS, 2018, s/ p).

Será sobre este encontro, com os acontecimentos, diálogos e construções sobre a raiva, que falarei neste artigo. Ao fim, refletirei sobre a necessidade de abordar os aspectos socioemocionais com crianças pequenas, especialmente em um cenário de pós-pandemia e de encerramento de um isolamento social que durou quase 2 anos, no qual as crianças (mas não só elas...), por falta de interação com seus pares, mostram-se com dificuldades no entendimento do que sentem e na comunicação desses sentimentos. Falarei também sobre como esse contexto de pandemia trouxe novas elaborações e novos discursos para as esferas de atividade em que as crianças circulam. Mas, antes, começo a narrar a proposta da sessão.

¹ Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestranda em Estudos da Linguagem pela mesma universidade e pós-graduanda em Educação Infantil pela Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS). Atua como professora de crianças pequenas e também como professora de linguagens do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

A raiva: percepção corporal, percepção de si

Quando as crianças entraram no espaço, este já estava organizado à sua espera. Por cima do tatame, um longo papel esticado e preso ao chão. Ao lado, o livro aberto nas páginas vermelhas; junto dele, as tintas (feitas pelas crianças, utilizando páprica e água) e as colheres (sim, pintamos com colheres).



Organização do espaço Acervo pessoal

Antes da proposta que seria feita sobre o papel, começamos o nosso encontro com jogos teatrais que estimulavam a percepção corporal e que trabalhavam a habilidade de nomear as partes do corpo - tendo em vista a diferença de idade entre as crianças e, portanto, uma pequena diferença em seus vocabulários, o que fora anteriormente observado por mim. Ao final dos jogos, sentamo-nos em roda. Perguntei-lhes: “Em que parte do corpo vocês sentem a raiva?”. Prontamente um menino respondeu: “Eu sinto no meu coração”. Depois da sua resposta, outras crianças falaram: “Eu sinto no meu pé!”, “Eu sinto no cérebro!” etc. Perguntei-lhes também o que fazem quando sentem raiva. Um deles respondeu: “Eu sinto vontade de me defender!”. Conversamos um pouco mais.

Em seguida, o convite foi desenhar o contorno do corpo de um de nós no longo papel. Convite este que foi aceito com entusiasmo. As mãos, com a

canetinha preta, contornaram e deram forma ao corpo. Após isso, a provocação: “Vocês poderiam me mostrar nesse desenho, usando a tinta vermelha, onde vocês sentem a raiva?”. As crianças pegaram as colheres e começaram a pintar. Conversa vai, conversa vem. Falamos sobre o sentimento da raiva no nosso dia a dia e sobre como senti-la é normal, todas as pessoas sentem. Falamos sobre acolher esse sentimento e cuidar dele, mesmo que a vontade seja a de descontar nos outros ou no ambiente ao nosso redor. Alguns instantes depois, percebo que um dos meninos está passando a mão sobre a tinta no papel como se estivesse empurrando-a para fora da marca da caneta. Quando vi que eu estava observando sua ação, ele falou: “Olha! Eu estou tirando a raiva, eu estou borrando [a raiva]”. Perguntei-lhe o que acontecia com a raiva quando ela ia embora. Sem hesitar, ele respondeu: “Vai para outra pessoa”. Desejando uma continuação de seu pensamento, transformei sua fala em uma pergunta: “Vai para outra pessoa?”, ao que ele me respondeu: “Como um vírus”. Sua resposta me instigou a pensar sobre como a pandemia trouxe novos discursos e novos saberes para as crianças. Sobre as relações que teci entre essa experiência em aula e o contexto pós-pandêmico na educação das crianças, seguem as reflexões.

Pandemia e suas consequências: algumas reflexões

Não é novidade dizer que a pandemia da COVID-19 trouxe diversas consequências para os muitos campos das nossas vidas. Mas pensar sobre como, depois de todo esse tempo de isolamento, os reflexos desse momento histórico aparecem nos discursos das crianças, talvez ainda não tenha sido pensado por todos. Contudo, quando falamos de educação, não há como não considerar esse aspecto. Primeiro porque quando estamos em sala de aula com as crianças pequenas é necessário que estejamos atentas e atentos ao que elas nos trazem, isto é, precisamos ser observadoras(es), precisamos abrir a escuta sensível e perceber o que as crianças comunicam através de suas brincadeiras, gestos, falas, afinal, tudo isso é linguagem, uma vez que utilizar e

adquirir a linguagem não significa apenas compreender e produzir elementos gramaticais, mas, sobretudo, compreender que as palavras estão sempre inseridas em um determinado contexto discursivo, em um gênero discursivo específico, e que, a fim de que a comunicação efetivamente ocorra, é preciso considerar elementos translinguísticos, tais como o contexto linguístico-discursivo, a entonação valorativa, os presumidos, os sujeitos envolvidos na comunicação, os discursos envolvidos na situação comunicativa, dentre outros (DEL RÉ, HILÁRIO, VIEIRA, 2021, p.17).

Fundamentando-me nos conceitos da perspectiva dialógico-discursiva de Bakhtin e o Círculo (2016, 2018; Del Ré *et al.* 2014a; 2014b), trago alguns deles para contribuir com as reflexões. Segundo o autor, é por meio dos gêneros discursivos que as crianças se inserem na língua. Os gêneros do discurso são “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN, 2016, p.12), elaborados em seus campos específicos de utilização da língua. O autor também afirma que “A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana” (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Dessa forma, podemos observar que, ao longo da pandemia, as crianças tiveram acesso a muitos contextos e gêneros discursivos, estivessem eles noticiando, comentando ou expondo posicionamentos sobre o que acontecia, enfim, puderam circular entre discursos que contribuíram para ampliar o repertório delas em seu brincar simbólico, em seu vocabulário, em suas argumentações e em sua compreensão de si e do mundo. Ao dizer que quando a raiva vai embora ela passa para outra pessoa como um vírus, a criança está trazendo os discursos e os sentidos co-construídos neste contexto pandêmico que ela experienciou como sujeito, em sua subjetividade, mas também como parte de uma coletividade.

Um outro importante conceito é o de interação. Para essa perspectiva teórica, a interação é o que constitui a realidade fundamental da língua, mas não limita-se somente ao diálogo entre duas ou mais pessoas, como uma conversa, por exemplo. Apesar dessa forma de interação não ser descartada, para Bakhtin a interação é tudo o que abrange a comunicação verbal como um todo. Volochínov diz que:

Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro (VOLOCHÍNOV, 2018, p. 205).

Sendo assim, surge a provocação para que pensemos em como as crianças estão interagindo com seus pares na escola, em como estão as suas relações com outras crianças, com os adultos e com os discursos que circulam neste espaço em um cenário de pós-pandemia. Afinal, sabemos que a interação das crianças ficou prejudicada com o isolamento social, mantendo-as distante do ambiente da escola e das relações com outras crianças, o que é fundamental para o seu desenvolvimento. É a partir deste conceito de interação que elaboro reflexões sobre a necessidade do trabalho socioemocional com as crianças, dentro e fora da escola.

As emoções e as interações

A pandemia trouxe consigo uma necessidade ainda maior de trabalhar os aspectos socioemocionais com as crianças. Durante o tempo de isolamento, as crianças estiveram distantes das relações com outras crianças, o que, agora, no contexto de pós-pandemia, dentro da sala de aula, apresenta-se como uma significativa dificuldade para elas. Relacionar-se umas com as outras tem sido um momento de divergências, seja por conflitos na hora da brincadeira, seja pela resistência em compartilhar os brinquedos e os materiais ou seja pela dificuldade de elaboração, organização e expressão de seus sentimentos.

As crianças se expressam através de suas emoções e é assim que se abrem para a linguagem e para a comunicação. Por isso é que muitos teóricos, como Wallon (2007), ressaltam que as relações socioafetivas têm papel fundamental para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Logo, a escola deve se preocupar não somente com o trabalho cognitivo e motor das crianças, mas especialmente com a educação emocional delas, para que aconteça, assim, o desenvolvimento integral destes sujeitos.

Discutir sobre educação socioemocional na primeira infância precisa ser um ato social, público e coletivo, afinal, quando trabalhamos o desenvolvimento humano na infância, considerando sobretudo o desenvolvimento infantil e pensando nas ações que essa criança possa vir a tomar quando adulto, percebemos os benefícios de um trabalho articulado quando se trata do aspecto socioemocional (NASCIMENTO, 2021, p. 9).

Considerando as afirmações acima, a educação socioemocional, ligada à linguagem e à comunicação, vem justamente para que as crianças se sintam confiantes e seguras de posicionar-se, de falar de seus sentimentos, de encarar os conflitos e frustrações encontrando soluções para eles e de interagir de maneira mais saudável e empática com seus pares, sejam eles adultos ou outras crianças.

Faz-se necessário cada vez mais esse trabalho para que, além do que já foi exposto, a criança possa nomear o que sente, compreendendo porquê e como sente tais emoções e quais as alternativas estão disponíveis para que se consiga resolver os conflitos que delas ou por causa delas possam surgir. Mostrar-lhes que é normal sentir tantas emoções, algumas delas, consideradas ruins pelos adultos, também fazem parte de quem somos e de como estamos. E, com isso, as crianças vão se entendendo como sujeitos, constituídos na e pela linguagem e, por isso, também constituidores dela.

Considerações finais

Neste artigo, propus reflexões acerca do trabalho com as emoções por meio da linguagem. As práticas de linguagem propiciam levar para dentro da sala de aula uma multiplicidade de repertórios e de possibilidades de expressão. Como diz Wallon (2007), a primeira forma de expressão das crianças é por meio de suas emoções, elas, por sua vez, vão tentar encontrar diversas maneiras de comunicar aquilo que sentem e pensam. Algumas optam pelo caminho das linguagens artísticas, outras constroem narrativas sensíveis e profundas sobre suas experiências, já outras expressam através de gestos e movimentos com o corpo aquilo que pretendem comunicar. Por isso, vale dizer que não existe um certo e errado, cada criança encontrará a sua maneira, aquela com a qual se sente mais confiante e segura, pois a base da educação socioemocional é justamente essa: conhecer-se e potencializar a sua subjetividade e a sua expressividade.

Em minha prática docente, busco manter-me atenta às crianças e às construções de sentido que trazem em seu brincar, falar e comunicar (que não precisa ser verbal). Abrir a escuta, no sentido amplo do termo, significa observar e

considerar aquilo que a criança realmente nos traz, e não aquilo que gostaríamos que ela dissesse. O trabalho com as emoções passa essencialmente por relações socioafetivas bem construídas, com vínculo verdadeiro, com ética e com comprometimento de ambas as partes. O adulto precisa enxergar a criança como um sujeito que tem seus desejos, seus interesses e suas formas de se expressar.

Por fim, considerando tudo o que foi dito, concluo que a pandemia veio e trouxe com ela reflexos que vão revelando-se ao longo da caminhada com as crianças no contexto educacional. Novos discursos passaram a fazer parte das esferas de atividade nas quais as crianças circulam e participam, novas situações comunicativas trouxeram novas necessidades para que elas consigam se comunicar e interagir umas com as outras. Isto é, novos olhares precisam estar presentes no trabalho com crianças pequenas neste cenário de pós-pandemia. Cabe a nós, educadores, o desejo de, como dizem, “olhar com os olhos de ver”.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Os Gêneros do Discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
DEL RÉ, Alessandra; Luciane de Paula e Marina Mendonça (eds.). **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014a.

DEL RÉ, Alessandra; Luciane de Paula e Marina Mendonça (eds.). **Explorando o discurso da criança**. São Paulo: Contexto, 2014b.

LLENAS, Anna. O monstro das cores. Belo Horizonte: Aletria, 2018.

NASCIMENTO, Kely-Anee. **O Ensino das habilidades socioemocionais da Educação Infantil**. Anais do CONEDU, Campina Grande, PB: Editora Realize, 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA118_ID3726_29092021165805.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Educação Infantil, “pós-pandemia” e percepções de docentes e crianças: desafios e esperanças

Rayffi Gumercindo Pereira de Souza¹

Thaís Oliveira de Lima²

Introdução

Este capítulo ocupa-se em apresentar reflexões a respeito da Educação Infantil, considerando o período posterior à fase aguda da pandemia de Covid-19. Para tanto, optamos por contextualizar essa etapa educacional durante o período pandêmico, bem como compartilhamos nossas percepções enquanto professor e professora da Educação Infantil, de crianças³ matriculadas na etapa. Nesse sentido, organizamos o texto em duas seções principais: *Educação Infantil e pandemia de Covid-19 no Brasil: breve contextualização* e “Pós-pandemia”⁴ e *a vida cotidiana na Educação Infantil: perspectivas de docentes e crianças*. Trata-se de um texto que reconhece desafios, mas também as possibilidades de avançarmos em nossas percepções e práticas enquanto professores e sociedade.

Educação Infantil e pandemia de Covid-19 no Brasil: breve contextualização

Onde e como estavam as crianças durante a fase aguda da pandemia de Covid-19? Esta certamente não é uma pergunta para ser respondida de forma imediata, e possui a força de nos fazer refletir sobre uma realidade mais ampla que tem se perpetuado historicamente em nossa sociedade, embora esta contemporaneamente se configure em muitos casos de modo disfarçado: a

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Atuou como professor substituto na UAEI/UFPG entre os anos 2019 e 2021.

² Professora efetiva da UAEI/UFPG. Mestre em Educação Matemática e Tecnológica pelo EDUMATEC da Universidade Federal de Pernambuco.

³ Participaram do estudo quatro crianças matriculadas na Educação Infantil, com cinco e seis anos de idade. Todas foram eticamente informadas e assinaram ao modo delas o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, havendo também a assinatura de seus pais nesse documento. As entrevistas foram realizadas no contexto de suas residências e não em contextos institucionais ou escolares.

⁴ Utilizamos aspas quando citamos a expressão pós-pandemia, por compreendermos que ainda estamos sob alerta quando à Covid-19, apesar de sua fase aguda alastrada, do ano de 2020 até o primeiro semestre do ano de 2022, haver passado.

invisibilidade e o silenciamento das crianças. Trata-se de um fenômeno resultante de uma sociedade adultocêntrica, que, apesar de ter avançado em diversas e importantes frentes de luta em relação aos direitos das crianças, ainda enfrenta dificuldades em vivenciar com elas alguns desses direitos, dentre os quais destacamos o de participação (SARMENTO, 2007; 2022).

Retomando o contexto da pandemia, a invisibilidade estrutural das crianças foi articulada com o confinamento necessário recomendado pelas autoridades sanitárias, a exemplo da Organização Mundial da Saúde (OMS). Tal fusão reforçou o lugar de silêncio historicamente ocupado pelas crianças. Por outro lado, ressaltamos que, durante a pandemia, assim como as crianças, pareceu-nos que professores e professoras também não foram ouvidos de maneira ampla sobre as especificidades da Educação Infantil, de modo que pudessem, por meio de suas perspectivas éticas, teóricas, políticas e metodológicas, contribuir com a elaboração de percursos educativos menos danosos às crianças e suas infâncias (COUTINHO; CÔCO, 2020; MAGALHÃES; FARIAS, 2021; LEAL, 2021).

Como sabemos, durante o isolamento social foi homologado o Parecer 05/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2020), que se baseia em um discurso amparado no uso de um conjunto de tecnologias de educação a distância, camuflado pelas expressões "educação remota ou não presencial". Ao mesmo tempo, esse documento desconsidera a realidade social e econômica da maioria das crianças brasileiras que, além de sua grande parte não ter acesso à tecnologia de forma cotidiana em suas residências, enfrentaram problemas de variadas ordens como: luto, dificuldades financeiras, sofrimento por ter contraído o vírus transmissor da Covid-19 etc.

O Parecer 05/2020 também não considera a realidade vivenciada pela maioria do professorado da Educação Básica, que nem sempre possui aparato tecnológico, assim como não estavam qualificados para exercer a docência a distância. Ainda destacamos que, frente à catástrofe sanitária, o referido documento não contemplou de modo minucioso algumas especificidades da Educação Infantil, como, por exemplo, a avaliação, a relação família-escola, a inclusão e tantas outras.

Algumas das lacunas existentes no Parecer 05/2020 talvez pudessem ter sido evitadas se seus/suas elaboradores(as) tivessem considerado os documentos "Compilados de Contribuições: à Proposta de Parecer que trata da reorganização dos Calendários Escolares e a Atividades Pedagógicas não Presenciais durante o período da pandemia da COVID-19" (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2020), organizado pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil e "Caderno de Direitos: Retorno à creche e à escola: Direitos das crianças, suas famílias e seus/seus

educadoras/es - gestoras/es, professoras/es e funcionárias/os” (CÍRCULO VIOLÊNCIA E DIREITOS HUMANOS SUBCOMITÊ 8 POLÍTICAS PÚBLICAS, 2020), produzido pela Frente Nordeste Criança. Ambos os documentos, elaborados por professores(as) e pesquisadores(as) que têm atuado na Educação Infantil, reconhecem o período emergencial que resultou na educação a distância, porém buscam defender a diversidade das infâncias, a ampla escuta dos docentes, a importância de não restringir as orientações a conteúdos, mas considerar também os aspectos, entre outros, de bem-estar físico, mental e social.

Na seção a seguir, problematizamos a Educação Infantil no atual momento que compreendemos como posterior à fase aguda da pandemia. Para tanto, além de expor nossas perspectivas na qualidade de professor e professora, teceremos reflexões sobre percepções de quatro crianças matriculadas atualmente na Educação Infantil.

“Pós-pandemia” e a vida cotidiana na Educação Infantil: perspectivas de docentes e crianças

Nesta seção, ao expormos nossas percepções sobre o período “pós-pandêmico”, esforçamo-nos para destacar alguns aspectos macro e micro do atual contexto, pois acreditamos ser inegável as relações existentes em quaisquer situações entre aquilo que é genérico e específico. Para além de nossas perspectivas, consideramos fundamental trazer também algumas considerações a partir da própria lente perceptiva de quatro crianças, matriculadas na Educação Infantil. Ao buscar levar em conta as vozes das crianças, buscamos assumir uma postura ética para com elas, valorizando suas percepções e as considerando no movimento de compreensão do fenômeno estudado (FERANDES, 2016; LEAL; LACERDA; SOUZA, 2021).

a) Percepções docentes

De modo amplo, podemos frisar que, durante a pandemia, as desigualdades sociais foram agravadas. Os índices de pobreza aumentaram, a segregação entre as pessoas que possuem ou não acesso a atendimentos de saúde aumentou, o acesso aos bens culturais e à educação também se tornou mais restrito, dentre outras situações (ANDRADE, 2021). A “epidemia da desigualdade”, ao afetar a Educação Infantil, acentuou diversas perdas, como a quase inexistência de interações entre as crianças, o redimensionamento das brincadeiras e a reconfiguração das formas de brincar e a diminuição da interação com as diversas materialidades – artefatos culturais e elementos da natureza.

Todavia, apesar do contexto de desigualdades, após o período agudo da pandemia, toda a sociedade passou a ser desafiada a uma possibilidade de aprendizagem maior: a redescoberta do abrir-se ao mundo e aos outros. Nessa perspectiva, destacamos a importância de reafirmarmos as instituições de Educação Infantil como espaços de vida coletiva, nas quais vive-se os conhecimentos não de forma restrita a conteúdos, mas de maneira afetiva, sensível e, portanto, inteligível, considerando as crianças e suas infâncias por inteiro e a capacidade que possuem de relacionar os diversos campos de saberes. Obviamente que o retorno aos encontros presenciais não aconteceu e não está acontecendo de forma tranquila ou simples, afinal, não é de agora que o campo educacional enfrenta problemáticas em nosso país. O que frisamos é a oportunidade “pós-pandêmica” de repensarmos os eixos estruturantes, a relação educar-cuidar e os princípios que norteiam a Educação, observando se, de fato, temos considerado a importância que estes carregam para a construção de processos educativos respeitosos com cada criança e com a infância.

Falamos de um momento adequado para nos questionarmos: Qual lugar as crianças têm ocupado nas escolas da infância? Quais concepções de Educação Infantil temos constituído? Quais posturas pedagógicas, na qualidade de docentes, temos assumido? Estamos nos referindo a uma etapa educacional que possui uma história de lutas, resistências e amorosidade. Talvez, as marcas deixadas pela pandemia sejam um convite para seguirmos estudando, pesquisando e militando de modo amplo por uma tríade legislação-teorizações-práticas que efetive os direitos de todas as crianças de modo coerente com suas culturas.

Enquanto professores que atuam na – e estudam sobre a – Educação Infantil, destacamos que o retorno às atividades presenciais é um convite a viver as instituições de Educação Infantil como lugares de encontros, como define Malaguzzi (1999). Encontros micros e macros, no interior de cada sala referência, mas também entre as áreas profissionais, a partir de relações de apoio com os profissionais da saúde, do direito, da assistência social e outros. Referimo-nos a encontros que nos podem impulsionar a propor uma escola, de fato, para e das infâncias.

Diante disso, salientamos que, neste ano de 2022, ainda acometidos pelas reverberações da crise sanitária mundial causada pela Covid-19, como também com a real ameaça de haver ainda novas variações no número de casos e a multiplicação das cepas da doença, muitas instituições de Educação Infantil iniciaram o ano ainda na modalidade de educação a distância. Somente no decorrer do primeiro semestre que as escolas, em sua maioria ou totalidade, passaram a receber as crianças novamente de modo presencial.

No retorno aos encontros presenciais, muitos foram os desafios encontrados para a efetivação do trabalho pedagógico com as crianças nos mais diferentes âmbitos, dos quais destacamos: os aspectos relacionados à rotina escolar, dificuldades na sistematização das atividades, dificuldades comunicacionais, vocabulário reduzido, organização do pensamento, posicionamento no discurso, limitações na ordem do motor global e refinado, traquejo relacional, entre outros, especialmente com as crianças que, até então, não haviam cursado a Educação Infantil na modalidade presencial.

No entanto, o trabalho focado na escuta das crianças de um modo atento e sensível, quando considerarmos seus saberes e desejos, com a observação cautelosa das expressões simbólicas, foi fundamental para os planejamentos das propostas que experienciamos. Vivências que nos possibilitaram reflexões, criações e construções de conhecimentos carregados de sentido para elas. As partilhas que emergem de diálogos entre elas e docentes são, foram e serão norteadoras de um fazer pedagógico, que busca valorizar, ampliar e aprofundar suas descobertas e aprendizados.

Infelizmente, durante a vivência da educação a distância, as crianças desenvolveram-se consideravelmente abaixo do que alcançariam em condições presenciais. Apesar disso, precisamos reconhecer que, em muitas ocasiões, elas subverteram a condição a que estiveram expostas, na medida em que enfrentaram inúmeros desafios que as atravessaram durante o retorno presencial e conseguiram descobrir e elaborar, a seus modos, tempos e ritmos, uma maneira de redescobrir o que anteriormente era habitual ou de descobrir a escola, em alguns casos, pela primeira vez. A resiliência das crianças nos ensinou sobre flexibilidade e humildade no exercício da docência.

b) Percepções das crianças

Diversos campos teóricos têm se dedicado ao estudo das crianças e de suas infâncias, considerando os contextos educativos, a exemplo da Psicologia educacional, Sociologia da Infância, Pedagogia da Infância e outros. Vale ressaltar que há pontos de divergências e convergências entre tais quadros teóricos. Um dos eixos de contato entre essas áreas de estudo é o brincar, compreendido como linguagem fundamental para a constituição das crianças como sujeitos na vida, e, portanto, na escola.

Para Winnicott (1975, p. 80) “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu”. De acordo com Corsaro (2011), quando brincam, as crianças realizam jogos simbólicos que se dão em um processo de apropriação da cultura adulta e na sua reelaboração, através das interpretações infantis. Já o estudo de Farias (1993), ao defender uma Pedagogia da Educação Infantil, reconhece

enfaticamente o brincar em múltiplos espaços como uma ação que coopera para o reconhecimento da agência das crianças durante o processo de construção de saberes.

Frente a essas compreensões acerca do brincar, apresentamos algumas falas das crianças entrevistadas no âmbito deste estudo, como elementos discursivos que confirmam e complementam as proposições teóricas indicadas pelos estudiosos(as) dos variados campos que citamos. Ao perguntarmos às crianças⁵ sobre sentimentos frente aos encontros remotos durante a fase mais crítica da pandemia e a respeito de como se sentiram ao saber que iriam poder retornar à escola de forma presencial, escutamos as seguintes respostas:

Professora: Oh Arthur, tu prefere estudar no computador ou tu prefere ir para escola todos os dias?

Arthur: Escola, porque eu adoro!

Professora: E o que tem de bom lá?

Arthur: Bonecas, eu gosto.

Professora: Tu prefere brincar com os amigos ou no computador como era antes?

Arthur: Com os amiguinhos.

(ENTREVISTA, 09/11/2022)

Professor: João, o que você sentiu quando ficou sabendo que iria voltar pra escola?

João: Eu fiquei um pouco empolgado, porque parecia que era a primeira vez, porque passou tantos dias que eu pensei que era a primeira vez.

Professor: João, você prefere estudar mais na escola ou pelo computador?

João: Na escola, porque lá tem mais espaço e eu posso ficar livre, posso brincar.

(ENTREVISTA, 07/11/2022)

Professora: E tu gostou de voltar para escola ou tu prefere estudar no computador?

Maria: Eu gostava mais de ficar no computador. Mas eu também gosto de ir porque eu brinco com as minhas amigas.

Professora: O que mais tu gosta de tá no presencial?

Maria: De brincar com Alberto.

(ENTREVISTA, 08/11/2022)

Professor: Como o seu coração se sente depois de voltar para escola?

Aline: Muito feliz, porque eu voltei pra escola. [...] porque a gente brinca com os coleguinhas.

Professor: Então você prefere estudar na escola ou em casa pelo computador?

Aline: A escola, porque eu gosto de ir pra escola. a minha escola ela é muito legal. A minha escola é mais pra fazer coisa de criança. A gente brinca na escola, fala na roda, come, e também quando a gente chega guarda a mochila. Tem o pátio todo, a biblioteca [...].

(ENTREVISTA, 07/11/2022)

⁵ Ao nos referirmos às crianças utilizamos pseudônimos, de modo a preservar e proteger suas identidades pessoais.

O excerto apresentado evidencia que as crianças associam o retorno à escola de forma presencial como uma oportunidade de viver o brincar de forma interativa com outras crianças e em espaços variados. Das quatro crianças participantes do estudo, três afirmaram que preferem viver a escola presencialmente, demonstrando que sentiram felicidade e empolgação quando souberam que poderiam encontrar os amigos e as amigas de turma para brincar nas instituições de Educação Infantil em que estão matriculadas. Até mesmo a única criança que declarou gostar mais do computador afirmou que também gosta de ir para a escola, pois assim pode brincar com suas amigas.

Nessa direção, reafirmamos nossa interpretação e compreensão de que o período pós-pandêmico na Educação Infantil, apesar de todos os desafios que apontamos na subseção anterior, quando destacamos nossas perspectivas docentes, constituiu-se num momento de alegria para as crianças e para todos os envolvidos nesse movimento de readaptação à vida social, após o isolamento. Ao trazer o brincar como principal motivo da alegria de retornar aos encontros escolares presenciais, as crianças apontam que, de fato, essa ação é uma importante condição para que elas vivam suas vidas e construam suas relações nos espaços educativos de maneira feliz e significativa, assim como apontam os estudos teóricos (WINNICOTT, 1975; FARIAS, 1993; CORSARO, 2011).

Um outro elemento que percebemos saliente e acreditamos ser importante enfatizar refere-se às interações entre as crianças e os espaços, bem frisado nas suas falas, quando destacam que retornar para a escola presencial é bom, pois nela é possível encontrar os(as) amigos(as). Dessa forma, consideramos relevante, a partir disso, corroborarmos o que está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), quando definem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes dessa etapa da Educação Básica. As crianças estão atentas ao seu redor, percebendo, interpretando, significando e propondo possibilidades de caminhos a serem pensados coletivamente. Nossa maior intenção com esse texto talvez seja nos desestabilizar sobre a pergunta com a qual o iniciamos: Onde e como estavam as crianças durante a fase aguda da pandemia de Covid-19? Esse questionamento, repetimos, não deve ser respondido de maneira rápida, mas pode ser tomado como uma inquietação que nos leva a refletir sobre a importância de escutarmos de forma interessada as crianças, sobretudo, no que diz respeito às questões sociais e educacionais que as envolvem.

Considerações finais

Desafios e esperanças, que parecem paradoxos ao nosso ver, precisam estar juntos na Educação Infantil. Entretanto, há outras ações que precisam

estar entre estas: a construção e revisão contínua de nossas concepções de criança, infância e Educação Infantil; a elaboração de posturas docentes políticas mais robustas e colaborativas diante dos inéditos da vida; e a capacidade de transpor para a prática pedagógica princípios teóricos e legais que sejam coerentes com os direitos das crianças e de suas infâncias em qualquer tempo.

Assim, concluímos este texto ainda com muitas questões, porém, acreditando que não estamos quietos diante delas, mas nos movendo na direção de propormos provocações a nós mesmos e aos outros, tentando colaborar com a construção de perspectivas ousadas sobre o atual momento “pós-pandemia” que vivemos, tendo-o como um tempo para sonhar, nos unir e cuidarmos mais uns dos outros na escola e na vida como um todo.

Referências

ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra. Desigualdades e pandemia de COVID-19: contribuições para o debate sobre as particularidades socio-históricas, educacionais e das juventudes do Brasil. **Revista Dialogia**, São Paulo, n. 39, set./dez., p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/download/20612/9296>. Acesso em: 09 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **CNE/Parecer 05/2020 de 28 de março de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP_5_2020.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Compilado de contribuições:** à Proposta de Parecer que trata da Reorganização dos Calendários Escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de Pandemia da COVID-19, abr. 2020, São Paulo – SP. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/posicionamento-publico-do-movimento-interforuns-deeducacao-infantil-do-brasil-mieib-relativa-a-proposta-de-parecer-do-conselho-nacional-de-educacaocne-sobre-reorganizacao-dos-calendarios-escolar/> Acesso em: 08 nov. 2022.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Compilado de contribuições:** à Proposta de Parecer que trata da Reorganização dos Calendários Escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de Pandemia da COVID-19, Abr.2020, São Paulo – SP. Disponível em: <<https://www.mieib.org.br/posicionamento-publico-do-movimento-interforuns-deeducacao-infantil-do-brasil-mieib-relativa-a->

proposta-de-parecer-do-conselho-nacional-de-educacaoocne-sobre-reorganizacao-dos-calendarios-escolar/> Acesso em: 13 nov. 2022.

CORSARO, William. **A Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, Angela Scalabrin, CÔCO, Valdete. Educação a distância na educação infantil, não! Educação e cuidado com as crianças, suas famílias e profissionais docentes, sim! **Anped**, 08 maio 2020. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/educacao-distancia-na-educacao-infantilnao-colaboracao-de-texto-por-angela-scalabrin-coutinho>. Acesso em: 08 nov. 2020.

FARIAS, Ana Lúcia G. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. Campinas, SP: Ed. Unicamp; São Paulo: Cortez, 1993.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 759-779, 2016.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. A Educação Infantil na pandemia de 2020: ouvindo docentes de uma unidade de Educação Infantil da rede pública federal de ensino. In: SANTOS, Marlene Oliveira dos. **Educação Infantil em tempos de pandemia**. Salvador: EDUFBA, 2021.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; CAMPOS, Kátia Patrício Benevides; SOUZA, Rayffi Gumercindo Pereira de. Viver a pandemia na zona rural do cariri paraibano: conversas com crianças. In: **O que as pesquisas com e sobre crianças podem nos dizer em tempos de crise?** Campina Grande: EDUEPB, 2022. Disponível em: <https://eduepb.uepb.edu.br/o-que-as-pesquisas-com-e-sobre-crianc%CC%A7as-podem-nos-dizer-em-tempos-de-crise-capa-e-book-01-1/>. Acesso em: 11 nov. 2022.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; LACERDA, Wanessa Maciel Ferreira; SOUZA, Rayffi Gumercindo Pereira de. O lugar das crianças como copesquisadoras: reflexões e provocações. **Revista Áltera**, João Pessoa, v. 2, n. 13, p. 267-290, jul./dez. 2021.

MAGALHÃES, Cassiana; FARIAS, Cristiane dos Santos. A Educação Infantil no contexto da pandemia: os possíveis enfrentamentos após a publicação do Parecer 05/2020. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/download/15877/209209214078/209209233868>. Acesso em: 08 nov. 2022.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e pandemia: (in)visibilidade e voz. *In: INSTITUTO DE APOIO À CRIANÇA. Impactos psicossociais da pandemia.* Revista *A criança e os seus direitos*. Porto, Portugal: Estatuto Editorial. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELIOS, Vera Maria Ramos de. (org.). Infância (In) visível.* Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/66522/1/Sarmento%202007%20Visibilidade%20Social%20INF%C3%82NCIA%20INVIS%C3%8DVEL%20.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2021.

WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro - RJ: Imago, 1975.

Relato sobre a socialização e a interação em uma escola de educação infantil do município de Araraquara-SP: o desenvolvimento de crianças de três e quatro anos de idade ao longo de 2022 – pós pandemia e isolamento social

Amanda dos Reis Hermann¹

Poliana Bruno Zuin²

Este relato tem como objetivo mostrar um pouco sobre o retorno das crianças de três anos de idade para a escola de Educação Infantil neste ano de 2022. Como ocorreram as socializações, interações e mediações e como foi o desenvolvimento delas do início até este final de ano.

Sou professora de Educação Infantil da rede municipal de Araraquara-SP desde o ano de 2019. Porém, mal iniciei a minha trajetória docente, e em março de 2020 houve a pandemia de Covid-19 fazendo com que o nosso trabalho passasse a ser remoto. Grandes foram as dificuldades em fazer acontecer uma Educação Infantil a distância, onde era privada às crianças o convívio social, as interações e mediações intencionais de um professor. Em 2021 algumas crianças retornaram presencialmente à escola, aquelas que eram consideradas em situação de vulnerabilidade social. As demais crianças continuaram no ensino remoto, a fim de que ainda conseguíssemos diminuir a proliferação do vírus.

Agora, ano de 2022, todas as crianças retornaram de vez para a escola, desde o início do ano, com as devidas medidas de proteção, como o uso de máscara facial e higienização frequente das mãos. É sobre este ano de 2022 em específico que eu quero abordar neste meu relato, visando a entender como essas crianças chegaram à escola e como estão indo para a próxima etapa.

¹ Pedagoga e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Atualmente é professora de Educação Infantil do município de Araraquara-SP.

² Doutora e Mestre em Educação - PPGE - pela Universidade Federal de São Carlos, área de concentração em Metodologia de Ensino na linha de Processos de Ensino e Aprendizagem. Possui graduação em Pedagogia também por essa instituição - UFSCar. Realizou Pós-Doutorado no Departamento de Educação sob a orientação do Prof. Dr. Amarílio Ferreira Jr. Realizou Pós-Doutorado no Departamento de Linguística onde foi professora voluntária. Coordena o Grupo de Pesquisa e Estudos: Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna (Diretório do CNPQ). Atuou junto ao projeto durante o estágio pós-doutoral "A Tradução e os Novos Letramentos - Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa" com ênfase no uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na educação para o letramento digital - UFSCar. É docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar - PPGL e da Unidade de Atendimento à Criança da UFSCar, no regime EBITT de dedicação exclusiva.

A turma que estava à frente nesse ano era uma 3ª etapa da Educação Infantil (sala que atende crianças de três anos de idade e que vão completando quatro no decorrer do ano). Essas crianças nasceram e pouco tempo depois já vivenciaram a pandemia, muitas delas nunca tinham ido à escola ainda. Em uma turma com treze crianças, pouquíssimas já tinham tido esse contato, frequentando um pouco no ano passado, por exemplo.

Elas chegaram chorando muito e querendo o tempo todo voltar para suas casas, foi um período de adaptação mais difícil e doloroso do que nos anos anteriores. O que era para durar cerca de semanas, prorrogou-se durante um ou dois meses, talvez. Foi preciso uma dedicação e atenção maior a essas crianças, muita paciência e entendimento de todas as especificidades que estávamos passando. São crianças muito pequenas, que ainda estão aprendendo melhor sobre autonomia e cuidados, e nós professoras dessa faixa etária não contamos com nenhum apoio, é somente nós na sala.

Chegaram crianças que ainda não sabiam ir ao banheiro sozinhas, algumas com fraldas, não sabiam beber água, e em relação ao brincar, por exemplo, me arrisco a dizer que não sabiam nem isso! Quando íamos ao parque, ao tanque de areia, elas brincavam cerca de cinco minutos e já queriam sair. Foi preciso um trabalho incansável para que elas fossem aprendendo a brincar, socializar com os amigos e aí sim a brincadeira ir surgindo e elas irem tomando gosto pelos espaços.

Zuin e Reyes (2010, p. 82) ressaltam que “a escola é a instituição responsável por transmitir os saberes científicos e sistematizados aos educandos. A escola é, portanto, a mediadora entre os saberes científicos e os saberes cotidianos”. Também Hermann e Zuin (2020) destacam a importância da educação escolar, uma vez que

É por meio dela que os indivíduos poderão se apropriar dos conhecimentos históricos, e ampliar seus conhecimentos linguísticos. Com esse acesso à educação, os sujeitos podem tomar consciência e se posicionarem diante do que ocorre socialmente e, conseqüentemente, lutar por melhores condições. Desse modo, vale salientar que a escola tem importante papel desde cedo na vida dos sujeitos, incluindo assim, as instituições de Educação Infantil, que seriam a primeira etapa da educação básica e, portanto, o primeiro momento para que as crianças tenham acesso à cultura letrada e possam se desenvolver. (HERMANN e ZUIN, 2020, p. 27).

Fotos: Crianças explorando a areia e diferentes materiais como brinquedos.



Fonte: Arquivo da autora.

Nas fotos acima podemos ver momentos em que as crianças já estavam se sentindo mais à vontade em brincarem e explorarem as diferentes texturas e objetos, ao estarem brincando na areia. Foi um trabalho de ir ganhando a confiança das crianças, ter muita paciência e brincar juntamente a elas, mostrar realmente como se brinca, mediando o tempo todo os conflitos que surgiam, pois agora essa criança que por tempos ficou em casa sozinha, agora precisa socializar e interagir com muitas outras crianças, entender que precisa dividir brinquedos (processo que já é delicado normalmente e ficou mais acentuado neste ano).

Tentei propiciar às crianças momentos em que elas pudessem se sujar, explorando realmente todo o universo que, talvez, lhes fora privado durante esse tempo em casa... Um contato com a natureza, diferentes atividades que promovessem a imaginação e criatividade. Os sujeitos sempre podem criar e recriar coisas a todo tempo, seja algo material ou imaterial. No entanto, Vygotsky (2009) aponta que essa atividade criadora dos sujeitos, nunca acontece ao acaso, muito menos cria-se algo novo, pois a “atividade nada cria de novo e sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia”. (p. 12). De acordo com Vygotsky (2009), é graças à plasticidade cerebral que conseguimos alterar e recriar o que já conhecemos anteriormente. E para que isso ocorra, quanto mais incentivos ocorrerem, maior será a capacidade de modificação. “Dessa forma, nosso cérebro mostra-se um órgão que conserva nossa experiência anterior e facilita a sua reprodução”. (p. 13). Assim, o cérebro é capaz de para além de reproduzir,

também reelaborar informações, recriando de acordo com novas vivências e demandas. “É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro erigindo-o e modificando o seu presente”. (p. 14).

Fotos: Crianças explorando terra, e elementos da natureza.



Fonte: Arquivo da autora.

Fotos: Crianças explorando terra, e elementos da natureza.



Fonte: Arquivo da autora.

Voltemo-nos, agora, à linguagem oral das crianças. Elas vieram para a escola, sabendo falar um pouco, porém muito tímidas e poucas frases completas. Hoje estão saindo falando de tudo, conversando com todos, sabendo se explicar, de acordo como uma criança da três e quatro anos de idade, e esse progresso se deve à socialização, de querer se fazer entender, de se expressar, de interagir, e para que isso ocorra, é preciso que todo o trabalho feito pelo professor mediador, seja um trabalho de sentido e significado, como apontam Zuin e Reyes (2010, p. 29) “sendo a linguagem a constituidora da consciência humana, destacamos as produções de sentido e significado para a relação ensino e aprendizado da língua”. Bem como ressaltam que é por meio da natureza social que é possível que haja esse processo de significação e entendimento da criança, sendo propulsora da “produção histórica de sentidos – como meio/modo de relação que afeta e constitui as formas de sentir, pensar, falar, agir das pessoas em interação”. (ZUIN e REYES, 2010, p. 30).

Rojo (1995) salienta o letramento como um contínuo envolvimento entre a linguagem oral e a escrita. A criança antes de apreender o sistema alfabético, já consegue manipular a fala, a oralidade, por meio da interação e socialização com os adultos, o que a permite lidar com os mais variados textos orais.

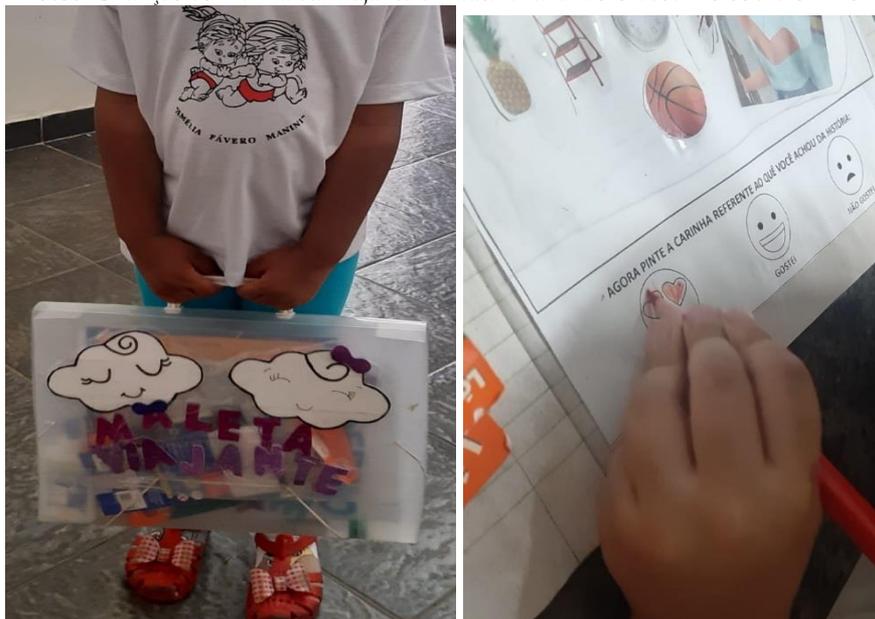
No que tange à linguagem escrita das crianças, foi muito gratificante ver como elas tiveram interesse em conhecer a escrita do seu nome e dos colegas, realizar os mais diferentes desenhos, e como esses desenhos foram avançando com o passar dos meses. Chegaram sem saber como manusear os suportes de escrita e aos poucos, explorando cada um, fomos chegando a lindos desenhos, repletos de significação. Antes precisavam de algum modelo para desenhar, hoje me pedem folhas em branco para que façam as suas criações, suas famílias, seus desenhos e personagens favoritos, seus animaizinhos, tudo o que importa para eles. Concordando assim com as autoras

Assim como no brinquedo, também no desenho o significado surge inicialmente como um simbolismo de primeira ordem. Os primeiros desenhos surgem como resultado de gestos manuais; o gesto constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que a representação gráfica começa a designar algum objeto. (ZUIN e REYES, 2010, p. 70).

Outro fator propulsor da linguagem oral e escrita foi um projeto que desenvolvemos ao longo do ano: Projeto Maleta Viajante, no qual semanalmente as crianças levavam livros para as suas casas, a fim de que seus familiares realizassem a leitura e cada criança fizesse seu desenho acerca do livro. Toda semana a expectativa para levar o livro era grande! Elas se aproximaram do universo da leitura de maneira muito prazerosa a elas, o que

fez com que se afeioassem aos livros, tivessem o seu preferido (aquele que queriam levar sempre, e quando viam algum amigo pegando até diziam: “esse é o meu livro”). Foi uma experiência muito positiva, que proporcionou que essas crianças lessem para além da escola e essa parceria com as famílias foi primordial para que isso ocorresse. Todas participavam e estavam engajadas nesse projeto.

Fotos: Crianças com a maleta viajante em casa e fazendo o desenho sobre o livro.



Fonte: Arquivo da autora.

Podemos concluir como a escola tem o papel transformador na vida dos sujeitos, e se tratando de crianças pequenas, ela tem a função de potencializar as interações e socializações entre os pares, entre crianças e adultos, promovendo o desenvolvimento cognitivo, incentivando a criação, a imaginação, o interesse pela leitura, e realmente humanizando a criança, que tendo acesso ao social, à mediação intencional do professor, vai aprendendo e conhecendo um universo antes desconhecido a ela, pois a interação na escola é completamente diferente de ficar apenas em casa com a família.

Referências:

HERMANN, Amanda dos Reis; ZUIN, Poliana Bruno. **A criança como leitora, suas representações e significações**: práticas de letramento em uma sala de educação infantil na unidade de atendimento à criança – UAC – UFSCar. São Carlos, UFSCar, 2020. 110 p. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Carlos.

ROJO Roxane Helena Rodrigues. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ZUIN, Poliana Bruno; REYES, Claudia Raimundo. **O ensino da Língua Materna**: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2010.

Trajatórias da Educação Infantil: um registo histórico entre Brasil e Portugal sobre as atividades presenciais por meio das percepções de professores após atividades remotas

Ana Sofia Sousa³

Com a evolução do vírus SARS-Cov-2, a declaração de pandemia global, no dia 11 de março de 2020, e o conseqüente decreto que iniciou o Estado de Emergência em Portugal, os portugueses depararam-se com um confinamento obrigatório, tendo as suas vidas mudado substancialmente. Foram implementadas medidas restritivas, como o distanciamento social, o teletrabalho e o encerramento das escolas. Por conseguinte, a Internet passou a ter um papel ainda mais preponderante no dia-a-dia da população, uma vez que foi através dela que as crianças e jovens puderam continuar a ter acesso à Educação, ao contacto com os familiares e amigos e até mesmo realizar as atividades extracurriculares (DONG *et al.*, 2020).

Como conseqüências negativas dessa situação, temos o sedentarismo, a alteração (ou mesmo ausência) de rotinas, a quebra nas relações interpessoais e um tempo muito maior de utilização das tecnologias (telemóveis, computadores e tablets), com os respetivos efeitos negativos no desenvolvimento, na saúde e no bem-estar das crianças.

A “escola” online constituiu um grande desafio para algumas crianças. A sua aprendizagem e a interação social ficaram comprometidas, pela ausência de interação direta com o educador e o restante ambiente escolar. Além disso, verificou-se uma diminuição da atenção e interesse durante as sessões online. De um modo geral, a escola contribuiu para as crianças encontrarem novos interesses, construírem relacionamentos, crescerem e tornarem-se autónomas e independentes (SCARPELLINI *et al.*, 2021).

A literatura aponta para o comprometimento do lazer e da participação social com os pares (SCARPELLINI *et al.*, 2021). Deste modo, a participação da criança ficou alterada, assim como a regulação emocional e comportamental, devido à falta de estruturação do quotidiano e à ausência de interações com os pares, aliadas a uma rotina de quarentena instável (SCARPELLINI *et al.*, 2021). Ao mesmo tempo em que ocorreu, em muitos casos, um uso excessivo dos ecrãs, verificaram-se algumas mudanças comportamentais nas crianças durante o confinamento, assim como um

³ Educadora de Infância e Coordenadora Pedagógica - A Voz do Operário

aumento na inquietação e agressividade, tédio, tristeza, entre outras (SCARPELLINI *et al.*, 2021).

A autonomia é vista como um processo e uma conquista que se inicia na infância precoce e se desenrola ao longo da vida. Nos primeiros anos de vida, uma criança encontra-se dependente de um adulto para se desenvolver e viver, sendo que essa dependência vai diminuindo ao longo do tempo (AMBRÓSIO, 1999). Em casa, nem todos os pais estimularam a autonomia nos seus filhos, permitindo-lhes funcionar de forma mais independente, dentro de limites razoáveis. Tal teria sido muito importante, uma vez que estimularia a autoconfiança das crianças, a sua adaptação ao meio, o bem-estar e um clima emocional positivo em família, dado que tal permitiria reduzir o stresse e a sobrecarga parental.

Quando voltámos à escola, constatei uma considerável agitação por parte da maioria das crianças e uma maior necessidade de brincar livremente, onde o grupo demonstrou não estar predisposto a diversificar atividades. Também foi observável uma maior dificuldade, em geral, no que diz respeito à antecipação das rotinas diárias da escola, bem como uma menor autonomia em determinadas tarefas associadas a elas. Por exemplo, quando o grupo era questionado sobre a sequência do dia, não havia resposta, sendo que, anteriormente, as respostas eram automáticas. Para além disso, foi notória uma maior necessidade da presença do adulto nas tarefas associadas às rotinas, como por exemplo, na hora das refeições e nas idas à casa de banho.

Com a alteração das rotinas, as crianças perderam as atividades a que se propunham, as interações sociais e também a comodidade mental de não terem de decidir como passar o tempo. É muito importante para o nosso bem-estar termos uma noção de previsibilidade e controlo. Para uma criança, ver um vírus terrível a invadir o mundo, sem saber se vai ver os adultos da escola e os colegas na semana seguinte, na minha perspetiva, tem um grande impacto.

De facto, as rotinas representam um papel fundamental na vida de uma criança, uma vez que atuam como organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, além disso, substituem a incerteza do futuro por um esquema fácil de assumir (ZABALZA, 1998). Tal permite à criança antecipar os diversos momentos do dia, oferecendo-lhe controlo e liberdade sobre as escolhas que quer realizar (ZABALZA, 1992).

A rotina, ao constituir uma sucessão de acontecimentos-chave organizados sequencialmente, que se repetem de forma regular (VASCONCELOS, 1997 citado por PEREIRA, 2014), tornando-se algo constante, estável e previsível, oferece à criança segurança (CORDEIRO, 2012). Este sentimento de segurança dá a possibilidade às crianças de adquirirem mais independência, dado que distinguem regularidades e

mudanças, rotinas e novidades, podendo conduzir os seus próprios comportamentos. Isto significa que a rotina é algo necessário para que as crianças aprendam a lidar com o tempo educativo e com as suas responsabilidades. Para além disso, constitui um marco de referência que oferece segurança e liberdade de escolha (ZABALZA, 1992).

O tempo educativo é planeado diária, semanal e anualmente. A vivência, por parte das crianças, destas diferentes unidades de tempo, que contêm ritmos próprios, permite-lhes uma apropriação de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo (SILVA *et al.*, 2016). Esta é uma aprendizagem muito importante, uma vez que ajuda a criança a enfrentar a realidade diária, apreendendo a existência de fases, ou seja, o que ocorre antes e depois. Deste modo, as rotinas constituem um meio facilitador para que as crianças consigam adquirir a captação do tempo e os processos temporais (ZABALZA, 1992). A implementação de uma rotina desde cedo ajuda as crianças a sentirem-se seguras, confiantes e a adquirirem o sentido de controlo e continuidade (POST; HOHMANN, 2011). Uma organização espaço-temporal bem definida permite à criança situar-se e funcionar autonomamente (CARDONA, 1999).

Nesta linha de pensamento, um aspeto que torna a construção de uma rotina fundamental na vida das crianças é o facto de esta ser promotora de autonomia. O desenvolvimento de competências sociais é fomentado pelas rotinas diárias existentes na vida das crianças, as quais estão ligadas à construção da autonomia (PEREIRA, 2014). As crianças, ao participarem na dinamização da rotina, autonomamente, têm oportunidade de aprender a gerir o tempo, negociar com outros a organização da vida quotidiana e partilhar os seus diversos momentos e o seu significado social, sendo que estes aspetos são essenciais no processo de socialização. Deste modo, tal ajuda-as a tornarem-se responsáveis no ambiente educativo, construindo comportamentos e atitudes com um sentido gradativamente mais autónomo, assim como a aprenderem “a ser, a estar e a fazer” (PEREIRA, 2014). Desta forma, considerando os aspetos mencionados anteriormente, as crianças, ao reconhecerem as rotinas, ao sentirem-se mais seguras e confiantes, e ao terem liberdade de escolha, mais facilmente realizam uma tarefa autonomamente, sendo este um grande fator que impulsiona a autonomia.

Na escola, a organização do tempo permite às crianças tomarem progressivamente consciência de si próprias e dos outros, bem como da sua vida no grupo (FOLQUE *et al.*, 2015), reconhecendo-se como parte integrante deste. A rotina proporciona à criança oportunidades de estabelecer diferentes tipos de interação (LINO, 1998). No que concerne ao fomento destas oportunidades, a regularidade na vida de uma criança é

crucial, dado que lhe permite antecipar rituais típicos, com uma pessoa que reconhecem e, assim, entrar num processo comunicativo em que ambos participam (FOLQUE *et al.*, 2015).

O contacto físico e a socialização são fundamentais para o bem-estar de todos os seres humanos, mas as crianças são particularmente vulneráveis, porque mudanças nefastas no ambiente podem condicionar negativamente o seu desenvolvimento social, cognitivo e emocional.

Por parte dos pais, chegaram-me preocupações relacionadas com a falta de contacto com pessoas exteriores ao núcleo da casa, designadamente, com a falta de interações com crianças da mesma idade. As relações sociais na vida das crianças são extremamente importantes, pois é a partir delas que as crianças geram a sua compreensão do mundo social. Desse modo, começam a perceber o mundo que as rodeia e, conseqüentemente, a construir relações, compreendendo as ações dos outros (HOHMANN; WEIKART, 2011). De facto, o isolamento na vida das crianças trouxe-lhes algum prejuízo, no sentido em que, tendo estado privadas do contacto social com outras pessoas que não as do seu núcleo familiar, tal afetou, na minha ótica, a sua compreensão do mundo social. Foi-me relatado pelas crianças que o confinamento lhes trouxe bastantes saudades dos seus pares, bem como da vida na escola.

Nos primeiros anos de vida, as crianças registam um ritmo de crescimento e desenvolvimento incomparáveis, com uma procura ativa de experiências, comunicação e relação, imprescindíveis à sua maturação cognitiva, psicoafectiva e social. Em confinamento, ficaram restritas ao ambiente familiar, com uma rede relacional limitada, e muitas vezes com pais divididos entre a gestão das atividades laborais e a prestação de cuidados. Ora, tal limitou a oferta de experiências neste período de ouro do desenvolvimento. Deste modo, as crianças de ambientes socioeconómicos desfavoráveis ou com pais pouco disponíveis foram as mais afetadas pelo encerramento das creches e jardins-de-infância, por não terem tido acesso a um ambiente que permitia uma ampla rede de relações sociais, num espaço estimulante e promotor do desenvolvimento (REIS *et al.*, 2021).

Nas crianças mais novas, em que ainda não é expectável grande autonomia, o ensino à distância apresentou alguns desafios: ausência de interação direta com o professor e restante ambiente escolar (prejudicando competências de aprendizagem e sociais); declínio do interesse e foco; e falta de tempo e de conhecimento dos pais para apoiar o estudo, sendo tudo isto particularmente preocupante em crianças com dificuldades de aprendizagem (REIS *et al.*, 2021). Estivemos todos na mesma tempestade, mas não estivemos todos no mesmo barco.

As interrupções da aprendizagem presencial fizeram com que uma série de crianças ficasse para trás, uma vez que não foi possível adaptar os planos de aprendizagem online aos diferentes tipos de aprendizagem numa sala de aula. Interagir com os alunos através de um ecrã, principalmente no caso das crianças mais novas, foi muito mais difícil. Não foi fácil mantê-las atentas e sentadas. Por outro lado, também estranharam a interação com os colegas via online.

Nesse período e no regresso à escola, verifiquei, também, uma queda no desempenho oral dos alunos, resultante do “subdesenvolvimento geral”, provocado pelo isolamento social a que a pandemia obrigou. O desenvolvimento da oralidade requer estimulação. Ora, durante o confinamento, os pais, estando em teletrabalho, não tiveram tempo para estimular e ter conversas num ambiente linguístico enriquecedor com as crianças. Em muitos casos, também não houve uma aposta na leitura (leitura de histórias às crianças). Algumas das dificuldades que constatei foram: dificuldades de articulação das palavras, dificuldades de organização do pensamento, dificuldade em (re)contar uma história, vocabulário reduzido, dificuldades de posicionamento no discurso e insegurança na comunicação.

No regresso, as crianças mostraram-se algo retraídas e com dificuldade de interagir e partilhar brinquedos. As brincadeiras com os pares fizeram muita falta. É também através dessas experiências de socialização que as crianças adquirem vocabulário e conhecimentos. Fez muita falta a brincadeira criativa, do “faz de conta”, bem como a exploração livre dos espaços exteriores. As crianças pequenas têm capacidades limitadas de linguagem, contudo, são capazes de expressar emoções e de resolver problemas através de metáforas físicas. De facto, elas pensam, imaginam e comunicam utilizando objetos físicos e ações como se fossem palavras (RUSS, 2004 citado por SHAPIRO *et al.*, 2006). É, portanto, através do brincar que as crianças se expressam e adquirem uma série de competências, e não foi fácil traduzir essa prática para a aprendizagem remota, online. Aliás, não foi possível replicar os tipos de brincadeira espontânea que ocorre entre as crianças, nos intervalos e fora da escola. Muitas crianças, em casa, até desenvolveram a oralidade, mas não necessariamente a disposição e os procedimentos para conversar no coletivo, o que implica ter interesse pelo outro, ouvi-lo com atenção, olhá-lo nos olhos, considerar e interpretar o que ele diz e esperar que ele termine de falar.

Constatei ainda que muitas crianças começaram a usar muitos termos e expressões em português do Brasil – e até o sotaque brasileiro. Tal resultou do facto de existir muito conteúdo de pessoas de nacionalidade brasileira na internet, designadamente na plataforma YouTube. O problema adveio, sobretudo, do tempo de exposição e consumo dos conteúdos. Além disso, as crianças acabaram por assimilar trejeitos, um modo de falar e de se expressar

muito estereotipados, próprios dos chamados *influencers*. Nessas idades muito tenras, as crianças são um diamante em bruto e, por isso, é muito importante termos em atenção que elas absorvem tudo com muita intensidade.

Foi, portanto, um momento profissional muito desafiante, devido a este duplo impacto: os conteúdos da internet e o uso da máscara, e os efeitos que isso teve na aprendizagem da linguagem por parte dos mais novos. Para colmatar esta situação, procurámos estimular as crianças, no sentido de expressarem as suas opiniões, sentimentos, ideias, sonhos, desejos e medos, ouvindo-as atentamente e de forma tranquila. É fundamental comunicar com as crianças com o corpo todo, demonstrar interesse, olhá-las nos olhos, fazer perguntas que estimulem o raciocínio, ler histórias, cantar e observar o desenvolvimento.

No regresso à escola, pude constatar, em várias crianças, um défice de competências sociais. As competências sociais, como expressar emoções, cumprimentar, falar e ouvir, expressar opinião, compreender pistas/sinais sociais, empatia, assertividade, aceitar apreciações, aptidões de enaltecimento de outros, mecanismos de *coping*/resiliência, entre outros, são fundamentais para a adaptação do ser humano. Vi muitas crianças retraídas, introvertidas, impulsivas e individualistas, tendo sido necessário trabalhar essa parte da socialização, da empatia, do interesse pelo outro e da importância da partilha, uma vez que ninguém sobrevive sozinho, precisamos uns dos outros e juntos somos mais fortes.

Refêrencias

- AMBRÓSIO, S. **O processo de conquista de autonomia em crianças de idade pré-escolar: contributo para a análise das práticas educativas em contexto escolar** (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada. 1999.
- CARDONA, M. J. O espaço e o tempo no jardim de infância. **Proposições**. 10(1), 132-138, 1999.
- CORDEIRO, M. **O livro da criança dos 1 aos 5 anos**. 6ª ed. Lisboa: A Esfera dos Livros. 2012.
- DONG, H. *et al.* **Internet addiction and related psychological factors among children and adolescents in China during the Coronavirus Disease 2019 (COVID-19)**. 2020.
- FOLQUE, M. A.; BETTENCOURT, M.; RICARDO, M. A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. **Escola Moderna**, 3(6), 13-34, 2015.

- HOHMANN, M.; WEIKART, D. P. **Educar a criança**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2011.
- LINO, D. O modelo curricular para a educação de infância de Reggio Emilia: uma apresentação. In OLIVEIRA-FORMOSINHO (Org.), **Modelos curriculares para a educação de infância**. 2ªed. P. 93-136. Porto: Porto Editora. 1998.
- PEREIRA, A. M. (2014). **O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças**. (Dissertação de Mestrado). Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre. 2014.
- SCARPELLINI, F. *et al.* Distance learning in Italian primary and middle school children during the COVID-19 pandemic: a national survey. **BMC Public Health**, 21(1), 1035. 2021.
- POST, J.; HOHMANN, M. **Educação de bebês em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens**. 4ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2011.
- REIS, P. *et al.* O impacto do confinamento em crianças e adolescentes. **Acta Médica Portuguesa**. 2021.
- SHAPIRO, J. P.; FRIEDBERG, R. D; BARDENSTEIN, K. K. **Child and adolescent therapy**. New York: Wiley. 2006.
- SILVA, I. L. *et al.* **Orientações Curriculares para a Educação de Infância**. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. 2016.
- ZABALZA, M. A. **Didáctica da Educação Infantil** (A. M. Vilar, Trad.). Edições ASA. 1992 (Obra original publicada em 1987).
- ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil** (B. A. Neves, Trad.). Artmed. 1998 (Obra original publicada em 1996).