

EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA:

Práticas pedagógicas da UAEI/UFCG



ORGANIZADORAS:

Simone Patrícia da Silva

Naara Queiroz de Melo

Roseane Rodrigues de Macedo



Pedro & João
editores



**Educação Infantil em tempos de pandemia:
práticas pedagógicas da UAEI/UFCG**

**Simone Patrícia da Silva
Naara Queiroz de Melo
Roseane Rodrigues de Macedo
(Organizadora)**

**Educação Infantil em tempos de pandemia:
práticas pedagógicas da UAEI/UFCG**

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.

Simone Patrícia da Silva; Naara Queiroz de Melo; Roseane Rodrigues de Macedo [Orgs.]

Educação Infantil em tempos de pandemia: práticas pedagógicas da UAEI/UFMG. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 165p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0532-8 [Digital]

1. Educação na pandemia. 2. Práticas pedagógicas. 3. Educação Infantil. 4. Crianças. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

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

SUMÁRIO

PEEFÁCIO	7
Rute Pereira Alves de Araújo	
DIÁLOGOS E CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS COM CRIANÇAS E FAMÍLIAS DA UAEI EM TEMPOS DE PANDEMIA	9
Simone Patrícia da Silva	
Naara Queiroz de Melo	
Beatriz Guedes de Carvalho	
Natália Silva de Andrade	
Marystaine Cardoso Espíndula	
CRIANÇAS PEQUENAS NA MODALIDADE REMOTA: DESAFIOS DE PROFESSORAS PARA A GARANTIA DO DIREITO DE INTERAGIR E BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	29
Roseane Rodrigues de Macedo	
Beatriz Guedes de Carvalho	
Rebeca Luzia Castelo Branco Moura	
Valesca Cynthia Cirino da Silva	
O PROCESSO DE ACOLHIMENTO E ADAPTAÇÃO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS EM CONTEXTO REMOTO NA UAEI	49
Gabrielle de Lima Sousa	
Vanila Alves da Silva	
Natália Maria Pereira Cabral	

AS MENINAS JOGAM FUTEBOL COM OS MENINOS? PROBLEMATIZAÇÕES ENTRE GÊNERO E INFÂNCIA(S) COM CRIANÇAS DE 5 ANOS	75
Crisliane Boito	
Janice Anacleto Pereira dos Reis	
Isabela Sarah Trigueiro Custódio de Brito	
Sabrinne Layanne Sousa Raposo Pordeus	
Lucas de Londres Silva	
CORPOS EM MOVIMENTO POR MEIO DAS TELAS: UMA EXPERIÊNCIA COM AS CRIANÇAS DA UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UFCG	97
Maria Betania Barbosa da Silva Lima	
Gabrielle de Lima Sousa	
Monalisa de Castro Santos	
ARTE E EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSOS SENSÍVEIS E INTELIGÍVEIS	115
Rayffi Gumercindo Pereira de Souza	
Thaís Oliveira de Lima	
VIVÊNCIAS LÚDICO-ARTÍSTICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: PROPOSTAS SIGNIFICATIVAS PARA/COM AS CRIANÇAS DA UAEI	139
Tahis Emanuela dos Santos	
Wanessa Maciel F. Lacerda	
Quézia Rafaela M. Sousa	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	157

PREFÁCIO

A infância poderia ser esse instante de parada, da invenção, da atenção desatenta e da percepção extrema. As imagens literárias da infância dão potência a essa ideia. Infância com esse significado é a inutilidade mais importante da vida e da história: o nascimento com suas reticências, o porvir, o que se abre ao tempo e o perfura com seus sons impensados, a fantasia no coração e nas primeiras palavras, a atenção que se perde na trilha das formigas ou diante das nuvens... (Carlos Skliar)

Foi com imensa alegria que recebi o convite para escrever o prefácio deste livro que, com sensibilidade e ousadia se volta à Educação Infantil e às possibilidades criativas gestadas em tempos tão difíceis: pandemia (Covid 19). Ao passo que a felicidade me invade, o receio de não conseguir “dar conta” de tão importante e necessária tarefa me assombra! Viver a docência com os desafios impostos nessa temporalidade exigiu muito de cada um/a que esteve à frente de uma sala de aula e mais ainda daquelas e daqueles que estavam com as crianças na educação infantil. Indagações e incertezas certamente permearam esse trajeto, mas esses sentimentos não foram capazes de deter a força criativa e comprometida das professoras e professores que, com sensibilidade, zelo e maturidade, souberam driblar esses empecilhos e, com ouvidos e olhares atentos às necessidades das crianças, souberam identificar o melhor caminho para trilhar: com elas e para elas... educadores que medeiam o processo, que projetualizam a partir do diálogo e da interação, que ouvem, registram, indagam, constróem com as crianças, valorizam as demandas advindas dos pequenos que, são gigantes em suas reflexões, ponderações e protagonismo.

Educação Infantil em tempos de pandemia: práticas pedagógicas da UAEI é uma produção viva que nos convida, através dos sete capítulos que compõem a obra, ao encantamento e alegria de conhecer e explorar o mundo através das lentes das infâncias e suas curiosidades.

Seguramente você vai chorar e rir! Vai se emocionar na mais alta voltagem, pois aqui a energia vibra poderosamente a cada experiência e vivência relatada. Quem ler também poderá se surpreender, pois as crianças fazem reflexões existenciais que espantam e emudecem, convidando-nos a aprofundar temáticas nunca antes imaginadas.

A poética da infância e suas descobertas são sempre potentes, mesmo em situações desafiadoras, complexas, difíceis... como as vivenciadas em tempos de pandemia. Traçar as linhas de um currículo que foge, através de suas práticas pedagógicas, dos ditames mecanicistas que desdenham as crianças e suas possibilidades é (re)criar ações e (inter)ações, tendo as famílias como partícipes importantes desse processo, pois as crianças são potentes em suas perspectivas, relações, ações e pensamentos...

Sinto, como anuncia Carlos Skliar na epígrafe, as reticências de um porvir pleno de esperança, com perfume de novidade, som de pássaro cantando o amanhecer, sabor de fruta madura colhida no pé... convite para nascer de novo, com a leveza, a liberdade e a alegria de ver e sentir o mundo como uma criança, sem pressa! Sigamos, devagar saboreando os instantes da vida!

Lagoa Seca, 13 de Outubro de 2022.

Rute Pereira Alves de Araújo

DIÁLOGOS E CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS COM CRIANÇAS E FAMÍLIAS DA UAEI EM TEMPOS DE PANDEMIA

Simone Patrícia da Silva¹

Naara Queiroz de Melo²

Beatriz Guedes de Carvalho³

Natália Silva de Andrade⁴

Marystaine Cardoso Espíndula⁵

Introdução

Este estudo tem como objetivo descrever as atividades de ensino e extensão, desenvolvidas pela equipe pedagógica da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), durante o ano de 2020.

No referido ano, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou a pandemia provocada pelo Coronavírus e orientou que os governos mundiais adotassem medidas preventivas contra a COVID-19, como o distanciamento social, indicação do uso de máscaras de proteção e higienização das mãos.

Alinhadas às ações sanitárias de combate ao vírus, as instituições educacionais do Brasil suspenderam as atividades presenciais e procuraram adequar o ensino ao modelo de aulas remotas. Dentro desse contexto, está situada a UFCG, que paralisou

¹ Professora Efetiva da Unidade Acadêmica de Educação Infantil, da Universidade Federal de Campina Grande (UAEI/UFCG).

² Pedagoga da Unidade Acadêmica de Educação Infantil, da Universidade Federal de Campina Grande (UAEI/UFCG).

³ Aluna de apoio pedagógico da Unidade Acadêmica de Educação Infantil, da Universidade Federal de Campina Grande (UAEI/UFCG).

⁴ Aluna de apoio pedagógico da Unidade Acadêmica de Educação Infantil, da Universidade Federal de Campina Grande (UAEI/UFCG).

⁵ Aluna de apoio pedagógico da Unidade Acadêmica de Educação Infantil, da Universidade Federal de Campina Grande (UAEI/UFCG).

as aulas e atividades acadêmicas presenciais em 18 de março de 2020, em consideração às orientações da OMS. Na época, já havia, no Estado da Paraíba, 64 casos suspeitos de COVID-19. Com a suspensão das atividades no campus de Campina Grande, 116 crianças, entre 2 a 5 anos e 11 meses, matriculadas na UAEI/UFPG, ficaram sem atendimento presencial.

Nesse período, atenta aos debates nacionais sobre os impactos do isolamento para a educação das crianças pequenas no contexto familiar, a equipe da UAEI realizou uma pesquisa pela plataforma do *Google Forms* com as famílias da instituição e observou que muitas estavam com dificuldades de cumprir a rotina diária, que algumas crianças apresentavam sinais de ansiedade, irritação e dificuldades para dormir, bem como algumas familiares estavam inseguros sobre como proceder com relação a essas alterações de comportamento.

Sensível a essa realidade, a Equipe Pedagógica da Unidade iniciou o planejamento de um conjunto de ações que originou a proposta do Projeto “UAEI em ação: dialogando e criando vínculos em tempos de pandemia com crianças e famílias”. Tratou-se de uma proposta, cujo objetivo foi favorecer a construção e manutenção de vínculos entre professores, crianças e famílias da UAEI durante a quarentena, a fim de estimular o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional das crianças, garantindo a elas o acesso ao processo de construção de conhecimento, por meio de diferentes linguagens e recursos, possibilitando, dessa forma, o diálogo entre a escola, as crianças e as famílias.

O relato sobre essa experiência está estruturado em três momentos. O primeiro contextualiza as propostas para as crianças da UAEI no contexto da pandemia. O segundo trata das atividades de ensino e extensão, desenvolvidas durante a execução do projeto da UAEI. Por fim, discutimos os caminhos reelaborados a partir dos desafios encontrados durante o ano de 2020.

As propostas para as crianças no contexto da pandemia

Em abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu um parecer que orientava as atividades educacionais no país. Especificamente em relação à Educação Infantil, as escolas deveriam produzir material lúdico e interativo, com o objetivo de minimizar o retrocesso socioemocional, motor e cognitivo das crianças durante o isolamento e orientações aos pais sobre atividades sistemáticas para trabalhar com os pequenos em casa (BRASIL, 2020).

Entretanto, o referido documento recebeu várias críticas de diferentes movimentos sociais, professores e pesquisadores da área. O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) considerou, por exemplo, que o documento trazia orientações escolarizantes e desconsiderava a indissociabilidade entre o cuidar e educar dos bebês e crianças pequenas brasileiras.

O parecer não considerou os desafios do modelo remoto para a Educação Infantil, uma vez que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), são as interações e a brincadeira. Na perspectiva de tal documento, o desenvolvimento integral e a aprendizagem da criança acontecem em contextos de interação com outras crianças e com os adultos, por meio de vivências significativas, que possibilitam a construção de conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

As Diretrizes destacam que essa criança constrói sua identidade, por meio das relações que estabelece e das práticas cotidianas vivenciadas. É, portanto, um sujeito histórico e social, que atua, de forma ativa e coletiva, na construção e mudança de aspectos da cultura em que está inserido. Assim, seu desenvolvimento é influenciado pelas relações que constrói com seus pares, com os adultos, e na forma como refletem e ressignificam a realidade, enquanto se constituem como seres humanos (CORSAO, 2011; SARMENTO, 2005).

Olhar para as crianças, a partir de uma perspectiva sócio-histórica, possibilita compreender que o desenvolvimento e a construção do conhecimento infantil acontecem dentro de um determinado contexto, com condições materiais e sociais distintas, que possibilitam a construção de saberes específicos, marcados por condições históricas e sociais. Dessa forma, a participação da criança e sua produção do mundo não estão descoladas do universo que a cerca. Na realidade, essa criança se constitui, de forma dialética, entre a subjetividade e o mundo social (VYGOTSKY, 2001; VYGOTSKY; LURIA; LONTOIEV, 2010).

Nesse sentido, como lembra Bock, Gonçalves e Furtado (2001), as instituições, que promovem a educação, não podem estar desvinculadas da realidade social. Elas precisam conhecer profundamente a complexidade da sociedade e possibilitar a oferta de uma educação dialética, crítica e transformadora aos seus estudantes.

No decurso da pandemia, por exemplo, é preciso entender que as crianças produzem significados sobre a realidade a partir das relações afetuosas com a família, dos diálogos estabelecidos entre seus membros, das vivências construídas em seus contextos sociais, no decorrer do distanciamento. Por isso, as sugestões de propostas precisam ser cuidadosamente pensadas e não devem priorizar apenas os aspectos cognitivos em detrimento das outras dimensões do desenvolvimento infantil. Quaisquer propostas para este momento devem ser de caráter lúdico e criativo, visando construir e fortalecer as dimensões afetivas e socioemocionais das crianças, em conformidade com as DCNEIs. Contemplar as diferentes dimensões da criança implica estimular seu desenvolvimento integral (WALLON, 2007; MAHONEY, 2004; DANTAS, 1992; GALVÃO, 1995).

Ademais, a construção de atividades escolares para os pais ou responsáveis ensinarem aos filhos em casa gerou críticas das famílias em todo o país, inclusive, na cidade de Campina Grande, em razão da exposição da criança ao computador por tempo prolongado, da transposição do modelo escolar para o ambiente do lar e também

pelo estresse dos pais em relação à quantidade de atividades para serem realizadas com as crianças e enviadas obrigatoriamente para escola, com fins de acompanhamento e avaliação.

A tentativa de transformar o ambiente doméstico em escola, neste período, é equivocada, pois, no ambiente familiar, as experiências e vivências da criança são distintas das vivências proporcionadas no espaço educacional. Por isso, o modelo de “aula virtual”, para crianças que estão em casa com suas famílias, é preocupante, uma vez que, em casa, a forma como constroem suas aprendizagens e se desenvolvem ocorre em outro contexto.

Esse conjunto de questões, aliado aos problemas de ordem socioeconômica, que muitas famílias do país enfrentam, tem gerado situações que se distanciam das condições ideais para o pleno desenvolvimento das crianças, impactando diretamente a saúde e o equilíbrio socioemocional desse público.

Diante de tal situação, a UA EI procurou construir uma proposta a partir da escuta de crianças e famílias da instituição, com a intenção de contemplar as necessidades do referido público e garantir, de forma ética, o atendimento com base nas particularidades das crianças e de suas respectivas famílias, bem como promover situações em que suas dúvidas, problemáticas e necessidades fossem ouvidas. Assim, a proposta considerou o direito à educação das crianças da UA EI, instituído na Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) e ressaltado pelo CNE.

Ensino e extensão com as crianças durante o isolamento social

A proposta de ensino da UA EI tem como princípio norteador a escuta das crianças, suas indagações, hipóteses, teorias e perguntas. A partir dessa escuta, são elaborados diferentes projetos, que proporcionam situações nas quais as crianças encontram significado para suas ações, exercem sua autonomia e tem sua criatividade estimulada, por meio da exploração das múltiplas linguagens durante as vivências (RINALDI, 2016). Entretanto, como respeitar o

princípio da escuta, quando estamos afastados fisicamente? Como construir propostas significativas para as crianças a partir dessa distância? Como garantir o direito à educação das crianças num contexto tão adverso? Essas foram perguntas fundamentais em todo o nosso trabalho no decurso de 2020.

Embora tenhamos enfrentado muitos desafios, a escuta das crianças foi imprescindível para construir e fortalecer os vínculos durante o afastamento presencial, bem como favorecer a produção de propostas significativas para os pequenos. Assim, a equipe pedagógica da Unidade – composta, na época, por dez professoras, um professor, uma pedagoga e dezenove alunos de graduação do curso de pedagogia – planejou um conjunto de ações para o ensino remoto e outro para a extensão.

Nos encontros de ensino, realizados uma vez por semana, pela plataforma do *Google Meet*, as docentes abordaram temas sobre a natureza, cuidados de higiene, alimentação, música, bichos domésticos, brinquedos preferidos, poemas, parlendas, festa do pijama, festa junina, dentre outros temas, sempre atentas aos eixos estruturantes da Educação infantil, a saber, as interações e a brincadeira, procurando, assim, garantir o caráter lúdico das propostas.

Nesses encontros, é necessário ressaltar que as crianças queriam conversar, falar sobre novidades, sobre o vírus, falar sobre seus sentimentos, mostrar brinquedos, interagir conosco e com seus pares, revelando claramente o desejo de serem escutadas e terem seus ritmos respeitados. Como lembra Antônio e Tavares (2020), a criança tem necessidade de escuta e de sentir que sua fala será acolhida como algo importante. Por isso, elas, durante todo o tempo dos nossos encontros, interpelavam as docentes sobre muitas questões que atravessavam seu cotidiano, a exemplo da morte, do vírus, quando voltariam para a escola, saudades dos avós, dos amigos, dos primos, das professoras, de passear, dentre outras questões da vida, tão importantes para elas. Escutá-las, portanto, possibilitou a construção de diálogos e o exercício de respeito ao seu lugar de sujeitos sociais, que possuem uma voz potente.

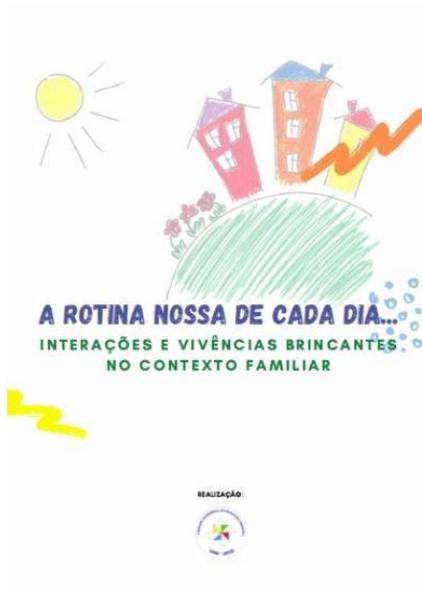
Olhar para as crianças como atores sociais implicou também em escutar seus ritmos, sem apressá-las, sem homogeneizar as questões que traziam para os encontros. Segundo Rinaldi (2016), isso demanda tempo, um tempo que não é cronológico, mas de diálogo e reflexão. Requer um período de escuta, cuja intenção não é produzir respostas, mas indagações e problematizações. Nesse sentido, concordamos com o pensamento de Zavalloni (2014), de que é necessário perder tempo com as partilhas, descobertas e invenções das crianças. É preciso parar e observar sua cultura, seus encantamentos e emoções, sem acelerar os passos, com leveza e sensibilidade.

Somente dessa maneira podemos afirmar que a criança tem protagonismo nas ações pedagógicas. Como ressalta Friedmann (2020), esse protagonismo ocorre de forma cotidiana, quando a voz dessa criança é respeitada, quando pode se expressar por meio da linguagem verbal, artística, musical, dentre outras linguagens, nos espaços públicos ou privados, nos quais está inserida.

No contexto da pandemia, a UAEI possibilitou esse protagonismo, mediante conversas pelo *Whatsapp*, vídeos enviados pelas crianças, com mensagens para a equipe, chamadas e encontros pelo *Google Meet*. Foi por meio desse diálogo que a Equipe planejou diferentes ações. Uma delas foi o envio semanal de vídeos, gravados pelas docentes, com propostas lúdicas para as crianças. Eram vídeos de contação de histórias infantis, construção de teatro de sombra, cuidados higiênicos, adivinhas, parlendas, canções, instruções de cuidado com as plantas, receitas de biscoitos e bolos, além de propostas com tintas.

A resposta das crianças foi imediata, com a socialização de áudios e vídeos, enviados pelas famílias, nos quais os pequenos apareciam assistindo aos vídeos produzidos pela equipe da Unidade, lendo os livros, pintando, dançando, cantando e mandando recadinhos para as docentes. Esse momento de troca foi muito importante, para definir a próxima ação de extensão da equipe, a elaboração de *e-books*.

E-book 1



E-book 2



E-book 3



Fonte: Acervo da coordenação da UAEL.

O primeiro *e-book*, “A rotina nossa de cada dia”, trata de temas importantes para toda a família: a importância da higiene e cuidados pessoais, rotinas diárias, alimentação na quarentena. Além disso, orienta sobre propostas de movimento corporal, dicas de leitura, higiene do sono e vivências, que proporcionam diversão em família. Esse material foi compartilhado por alguns pais com outras escolas, e tivemos a grata surpresa de saber que foi utilizado para auxiliar na construção de rotinas por outras famílias do município.

No segundo *e-book*, “A arte e a cultura brincante”, procuramos explorar a linguagem da arte e do universo da brincadeira infantil, a partir das telas do artista plástico Ivan Cruz, cujas pinturas são caracterizadas pelo colorido e por destacarem as brincadeiras e brinquedos infantis, que atravessam gerações. Por meio dessas vivências, valorizamos as diferentes formas de manifestações artísticas das crianças e buscamos estar atentos aos seus modos de ver, escutar, sentir e recriar o mundo, com base em suas experiências.

O livro traz orientações sobre construção de brinquedos com materiais não estruturados, brincadeiras para diferentes faixas etárias, receitas para fazer tintas caseiras e outras possibilidades de fazer arte em casa. Além disso, traz um recado do artista Ivan Cruz, para as crianças da UAEL, falando sobre o prazer do ato de brincar. Destacamos que esse *e-book* repercutiu satisfatoriamente e envolveu crianças e famílias da instituição, na construção das propostas sugeridas.

Na época, recebemos fotos e pequenos vídeos, mostrando as “experimentações”, transformações com o uso de tintas, construções de brinquedos e realização de brincadeiras pelas crianças. A resposta delas foi muito reconfortante para a Equipe, pois ficamos felizes em criar um suporte que propiciou a vazão da criatividade das crianças em casa. Observamos, como destaca Cunha (2012), que as crianças, por meio das suas criações e invenções, percebiam e atribuíam sentido ao mundo e ao seu cotidiano.

Por fim, o terceiro *e-book*, “Com sabor e com afeto: receitas que contam histórias”, abordou o tema da comida/alimentação. Nele,

exploramos as memórias afetivas das crianças, das famílias e das professoras acerca de seus pratos preferidos, e sugerimos livros infantis que falam da alimentação. Entendemos, da mesma forma de Malaguzzi (2016), que as crianças usam diferentes linguagens para se expressar, construir sentido para o mundo e produzir cultura. Dentre elas, a linguagem da comida traz à lembrança momentos de partilha, convivência, exploração, afetos e alegrias.

O nosso terceiro *e-book*, portanto, partiu do desejo de compartilhar as culturas alimentares, que pertenciam a cada família da Unidade, e de nos conectarmos aos outros por meio das receitas que exploravam memórias, sabores, texturas, aromas e cores, relembrando que somos uma comunidade, cujos vínculos afetuosos permanecem fortes, apesar da pandemia.

As crianças, ao prepararem com suas famílias as receitas, puderam participar das diferentes etapas do processo, a saber: a escolha da receita, a enumeração dos ingredientes, a higienização dos produtos, a separação dos utensílios, a medição de volumes, a mistura dos ingredientes e a preparação do ambiente. Todas essas atividades proporcionaram o surgimento de hipóteses, teorias e argumentações importantes para a aprendizagem das crianças e desenvolvimento da sua autonomia.

Outra ação do projeto foi o envio de mensagens pelo aplicativo *Whatsapp* com sugestões de *lives*: visitas aos aquários do país, passeios pelos museus, espetáculos teatrais e musicais infantis. As respostas das crianças, para os docentes, acerca desse tipo de proposta, ocorriam por intermédio de mensagens de áudio ou de vídeo, relatando se haviam gostado, qual aspecto acharam interessante, quais animais chamaram atenção ou quais membros da família tinham acompanhado o programa.

Também elaboramos o Cine pipoca, que consistia no envio de curta-metragens animados, com temas interessantes para os pequenos: amizade, alegria, esperança, sonhos, família, autonomia, dentre outros. Nessa proposta, também tivemos um bom retorno das crianças, que sempre enviavam vídeos ou áudios, falando que tinham se divertido com os personagens, dizendo que não

gostaram ou que ficaram curiosas sobre o final do curta. A cada etapa do projeto, constatamos que sua finalidade estava sendo alcançada, ou seja, construir e manter os vínculos entre as docentes da UAEI e as crianças.

Semanalmente, enviávamos literaturas infantis, em formato de PDF, para os pais lerem com suas crianças. Essa proposta foi muito bem recebida pelas famílias, que solicitaram o envio de livros com mais frequência, pois as crianças estavam muito entusiasmadas com as histórias. Sabemos que a contação de histórias tem papel importante no desenvolvimento da linguagem das crianças. É a partir dela, segundo Brandão (2011), que as crianças despertam para os sons das palavras, temporalidade da narrativa e ampliação do repertório. Além disso, ao ouvir as histórias e recontá-las, as crianças dão vazão à fantasia, imaginação e criatividade, atribuindo sentido ao mundo que as rodeia.

Especificamente, em tempos de pandemia e de isolamento social, a literatura enviada também foi importante para as crianças expressarem seus sentimentos e emoções em relação ao momento tão complexo, vivenciado por elas, bem como fortalecer os vínculos familiares.

Por fim, nossa última ação, em 2020, foi a realização do *Drive Thru* da UAEI. Esse momento foi muito especial e emocionante para todos, pois as crianças puderam lembrar da UAEI, rever seus professores presencialmente e fortalecer os vínculos construídos durante o ano conosco. O encontro foi resultado do acolhimento de um pedido das crianças e de suas famílias, que, frequentemente, afirmavam estar com saudades da UAEI,

Ao acolher as demandas infantis, permanecemos fiéis ao princípio da escuta como um dos norteadores de nossas práticas, entendendo que, mesmo num modelo incompatível para a Educação Infantil, é preciso construir ações pedagógicas contextualizadas. Ações, como explica Staccioli (2013, p. 29), que se baseiam “na vida real, no cotidiano, e nas reais exigências das crianças”.

Os desafios após o primeiro momento

Ainda que vivenciar uma súbita quarentena, no ano de 2020, tenha nos determinado a dita “reinvenção” das nossas ações, continuou figurando um grande desafio manter o atendimento às nossas crianças na modalidade remota. O distanciamento social, oriundo da pandemia do novo coronavírus, nos impôs a criação de um modelo de Educação Infantil nunca imaginado em nossa Unidade.

Diante do inesperado cenário, surgiram inúmeros obstáculos e, com eles, muitos esforços empregados para tentar adequar a nossa proposta à nova realidade, considerando o que era possível ser feito. Nesse contexto, faz-se necessário destacar as ações coletivas, promovidas pela UAEL, para ouvir e acolher sugestões e críticas das famílias, objetivando o aprimoramento do atendimento às necessidades das crianças; as dificuldades apresentadas pelas crianças e suas famílias, no que tange ao acesso e ao uso das tecnologias, bem como a compatibilidade das atividades educacionais com a rotina do ambiente doméstico; o planejamento e a reconfiguração da dinâmica para o ano letivo de 2021.

Dentre as ações coletivas, promovidas pela equipe da UAEL, durante o ano de 2020, cabe destacar as reuniões ampliadas, realizadas com as famílias, no intuito de escutá-las e conhecer as suas necessidades, sugestões e críticas quanto à proposta, desenvolvida para a modalidade remota.

É importante retomar que o objetivo inicial do atendimento, no primeiro semestre, era o de manter o vínculo entre Instituição, crianças e famílias, pois, quais fossem as ações realizadas, compreendemos que o distanciamento social não permitiria contemplar plenamente o direito à educação, sobretudo, quando pensamos em Educação Infantil. Ainda assim, a partir da escuta realizada, durante as reuniões e diálogos entre famílias e docentes, foram revistos os objetivos das atividades com as crianças. No início do segundo semestre, foram elaboradas sequências didáticas e, considerando os princípios norteadores da proposta pedagógica

da Unidade, tentamos estimular, de forma mais sistemática, a aprendizagem.

No decorrer do difícil processo de construção e adaptação à modalidade remota, a Unidade chegou à dinâmica de um encontro virtual semanal entre professores e crianças, em horários ajustados à disponibilidade da maioria das famílias, porém, nem sempre compatíveis com a rotina dos pequenos. A grande maioria das turmas assistia aos encontros em horários diferentes dos que frequentavam na modalidade presencial. Nesse contexto, mesmo com a reconfiguração da proposta e a ampliação dos objetivos para o segundo semestre de 2020, o pouco contato e a alteração dos horários costumeiros provocaram diminuição da frequência das crianças, falta de interesse delas pelas atividades e insatisfação de muitas famílias.

Em janeiro de 2021, a Coordenação Executiva Colegiada da UAEI, com base nas informações trazidas pelas famílias, pela equipe docente e em consideração às recomendações da Sociedade Brasileira de Pediatria e demais organizações da área da saúde, começou a traçar uma nova dinâmica, que possibilitasse uma rotina mais adequada às crianças, que aumentasse a frequência delas nos encontros virtuais e que, na medida do possível, orientasse às atividades sugeridas pelos docentes.

A partir da dinâmica proposta pela Coordenação, discutida e aprimorada pela equipe docente, surgiu um novo formato para o atendimento às crianças da Unidade, envolvendo propostas síncronas e assíncronas. Ficou estabelecido que fossem realizados três encontros semanais por videochamada, em turnos compatíveis com os do formato presencial, com duração de uma hora cada, nas segundas, terças e quartas-feiras, ficando as quintas e sextas-feiras reservadas para as propostas assíncronas e possíveis atendimentos individualizados às crianças com especificidades.

Com relação às recomendações da OMS e da Sociedade Brasileira de Pediatria, quanto ao tempo de exposição das crianças às telas, é importante frisar que, para crianças de até 2 anos, os dispositivos não são indicados, resguardados os casos em que são

utilizados para manter contato com pessoas conhecidas, que estão distantes. E, para as de 2 a 4 anos, o tempo de exposição não deve ultrapassar uma hora por dia, com conteúdos de alta qualidade e na companhia dos pais.

A partir da análise de Abbud (2020), consideramos importante que, nesse contexto em que a modalidade remota é a única alternativa, os vídeos e demais atividades, desenvolvidas por meio de telas, prezem pela qualidade do conteúdo, pelo significado das propostas e respeitem a rotina das crianças. A autora também afirma que as propostas das instituições de Educação Infantil mantenham a regularidade dos encontros diários como um caminho para que as crianças lembrem o que foi vivido na escola e as pessoas que vinham participando de modo significativo na vida delas.

Nesse sentido, aumentar o número de encontros por videochamadas, além de enviar propostas assíncronas nos demais dias úteis da semana, teve o objetivo de dar continuidade e regularidade à rotina das crianças com a Unidade, sem desrespeitar as recomendações das autoridades da saúde, resgatando, da melhor forma possível, vivências que aludissem aos nossos encontros presenciais, privilegiando a ludicidade e o vínculo afetivo.

Além das propostas diárias, foi mantido o contato com as famílias, através do aplicativo *WhatsApp*, tanto por meio dos grupos de cada turma, com seus professores, quanto pelo grupo mais amplo, o “Fica em Casa UAEI”, no qual está inserida a grande maioria dos familiares de crianças matriculadas na Instituição.

O planejamento para o ano de 2021 foi apresentado pela equipe, em uma reunião virtual, contando com a presença de familiares de todas as turmas da Unidade. Após a apresentação da proposta, percebemos que poucos dos presentes pediram a palavra para fazer questionamentos e todos se manifestaram favoráveis às mudanças.

Já nas primeiras semanas, após a definição do novo formato, percebemos que o ajuste nos horários e o aumento na quantidade de encontros virtuais semanais favoreceram o vínculo das crianças com seus pares e com os professores; maior frequência e participação delas nos encontros; uma rotina mais adequada à

proposta da UA EI e às especificidades das crianças; e maior satisfação das famílias. Porém, algumas situações problemáticas, já presentes no ano anterior, persistiram em 2021.

Considerando que as crianças, atualmente matriculadas na UA EI, estão situadas na faixa etária de 3 a 5 anos, fase em que as interações, a brincadeira e o contato físico são primordiais no processo de aprendizagem, é fácil compreender que nem todas têm facilidade de adaptação à modalidade remota. Ademais, algumas famílias têm apresentado dificuldades, quais sejam: quanto ao uso das ferramentas tecnológicas; residem em áreas de difícil conexão com a internet; têm mais de uma criança matriculada no mesmo horário e não dispõem de mais de um dispositivo para que elas acompanhem os encontros por videochamada; não conseguem ou não têm disponibilidade para mediar as atividades assíncronas.

Além das dificuldades técnicas, persistiram alguns relatos, revelando problemas de ordem emocional das crianças e de suas famílias. Cabendo também destacar o cansaço demonstrado pelas crianças e pela equipe da Unidade, evidenciando que o tempo das telas, embora menor que o tempo costumeiro das atividades presenciais na Instituição, provoca um desgaste rápido e maior.

A UA EI também enfrentou alguns desafios no âmbito administrativo. Desde outubro de 2020, a Prefeitura Municipal de Campina Grande autorizou, com mediação do Ministério Público da Paraíba, o retorno às aulas presenciais em escolas e creches da rede privada. Essa decisão ocasionou uma crescente nas solicitações de transferência das crianças para instituições privadas e também alguns casos de duplicidade de matrícula, ou seja, a matrícula concomitante na UA EI e em alguma instituição da rede privada.

A duplicidade de matrícula ocorreu em virtude da necessidade de familiares, que estavam trabalhando presencialmente, não terem com quem deixar as crianças, ao passo que também queriam garantir a vaga na UA EI, visando o possível retorno à modalidade presencial. No entanto, esta era uma situação delicada para a Instituição que, por questões legais, uma vez identificada a duplicidade, deve orientar a família a optar por uma

das instituições. Quando essa questão é resolvida em tempo hábil, caso a família escolha a outra escola/creche, a Unidade pode contemplar com a vaga outra criança que tenha ficado na fila de espera do último sorteio ou realizar um novo sorteio para preenchimento de vagas remanescentes. Porém, se identificada tardiamente, apenas após a sinalização do Censo Escolar, na metade do ano letivo, e a família confirmar o cancelamento da matrícula na UAEL, esta pode ser prejudicada quanto ao próximo recurso da merenda escolar, que é calculado, considerando o quantitativo de crianças matriculadas no ano anterior. Para tentar evitar a repetição dessa situação, a coordenação e os professores conversaram com as famílias sobre essa questão, sobretudo, durante as reuniões.

Como saldo de todas essas transformações administrativas e pedagógicas na nossa forma de ofertar Educação Infantil, houve um aparente resultado positivo, que nos tranquilizou quando percebemos o reconhecimento, por parte das famílias, do trabalho árduo e desafiador que encaramos. Porém, somos conscientes de que o contato físico entre as crianças, os adultos, os materiais e o espaço da Instituição é primordial, para propiciar vivências que atendam às necessidades educacionais concretas da primeira infância.

Seguindo a lógica estabelecida nas DCNEI, acreditamos que os objetivos da proposta pedagógica de uma instituição de Educação Infantil só serão plenamente concretizados se garantidos às crianças todos os processos contributivos do seu desenvolvimento, sobretudo, a brincadeira, as interações e a convivência com seus pares e com os professores. Portanto, defendemos que a Educação a Distância é incompatível com os propósitos de uma Educação Infantil de qualidade e sempre será um obstáculo para o desenvolvimento integral das crianças, embora tenha sido, nesse contexto pandêmico, uma forma emergencial de promover, ainda que virtualmente, um atendimento que contemplasse minimamente o direito das crianças à educação.

Considerações finais

A ênfase dada às questões pedagógicas, para o acolhimento às crianças e famílias na Unidade, não significa que foi esquecido o motivo pelo qual todas essas transformações aconteceram, de maneira emergencial e angustiante. A pandemia do novo coronavírus deixou uma atmosfera de medo e tristeza no mundo todo. E, respirando esse ar, fomos obrigados a nos reinventar.

Ficamos isolados e impedidos de conviver. Tivemos, inesperada e involuntariamente, que aprender a lidar com as distâncias, aparentemente intermináveis, e com as ausências, muitas vezes, irreversíveis.

O cansaço e a angústia permearam o nosso fazer pedagógico. O ambiente de trabalho se configurou no espaço doméstico, invadindo a nossa privacidade, dificultando a delimitação e organização de tempos, espaços e atividades.

O tempo é de uma grande crise planetária, não necessariamente oposta à situação de normalidade, como afirma Santos (2020), uma vez que a configuração capitalista neoliberal, em si, já nos coloca em um estado de crise permanente. Porém, vivenciamos um colapso que não se limitou a atingir a saúde física. Ele evidenciou e intensificou as fragilidades estruturais e humanas nos mais diversos aspectos. E, contraditoriamente, é esse tempo que nos tem exigido o máximo de criatividade e motivação para continuar trabalhando e lutando pelos direitos das crianças, especialmente, o direito à educação.

O distanciamento, que nos protegeu, também provocou a interrupção de uma rotina, de uma forma de educar já consolidada e referenciada na UAEL. As ferramentas tecnológicas nos possibilitaram o contato remoto, nos permitiram buscar novos conhecimentos e escapar do completo esvaziamento das nossas ações, construídas na modalidade presencial. No entanto, a obrigatoriedade da comunicação, exclusivamente virtual, também nos mostrou as fragilidades provocadas pelas desigualdades, reforçou a saudade (nossa e das crianças) e imprimiu esse constante

sentimento de falta. Enfim, instrumentalizou um paradoxo entre motivação e angústia, que desejamos não perpetuar.

É pela continuidade dos vínculos afetivos e da rotina educacional das crianças, que não só contempla um direito, mas também uma forma de continuar vivendo em meio ao caos, que seguimos trabalhando e tentando aprimorar a nossa proposta. Na esperança de que esse dito “novo normal” não tenha vindo para ficar e que possamos, mesmo que aos poucos, retomar uma rotina de presenças e concretude, como uma Educação Infantil e uma vida de qualidade devem ter.

Referências

ABBUD, I. Escola, família e crianças: continuidade e regularidade. *In: OLIVEIRA, Z. R. (Org.). A Educação Infantil e a pandemia*. São Paulo: Editora Biruta, 2020.

ANTÔNIO, S.; TAVARES, K. **O voo dos que ensinam e aprendem: uma escuta poética**. Cachoeira Paulista - SP: Passarinho, 2020.

BOCK, A. M. B.; GOLÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. **Ler e escrever na educação infantil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 05/2009- 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**. Brasília/2020. 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: 02 jun. 2020.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer 20, de 11 de Novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil**. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 fev. 2021

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 26 fev. 2016.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, S. R. V. **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. *In: Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* [S.l: s.n.], 1992.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: Panda Books, 2020.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, C. R. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. *In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 57-97.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a pedagogia da escuta em Reggio Emilia. *In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; G.; FORMAN, G.*

(Orgs.). **As cem Linguagens da Criança**. A experiência de Reggio Emilia em transformação. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 235-247.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

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

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem** São Paulo. Ed. Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. **Evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZAVALLONI, G. **A pedagogia do caracol**: por uma escola lenta e não violenta. Americana, São Paulo: Adonis, 2014.

CRIANÇAS PEQUENAS NA MODALIDADE REMOTA: DESAFIOS DE PROFESSORAS PARA A GARANTIA DO DIREITO DE INTERAGIR E BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Roseane Rodrigues de Macedo¹

Beatriz Guedes de Carvalho²

Rebeca Luzia Castelo Branco Moura³

Valesca Cynthia Cirino da Silva⁴

Introdução

A Educação Infantil foi reconhecida como um direito público subjetivo das crianças pequenas e de suas famílias no Brasil, primeiramente, na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que inaugurou um marco significativo nessa conquista, ao reconhecer o dever do Estado para com as crianças de zero a cinco anos⁵. Essa conquista resultou de movimentos sociais, na década de 1980, em defesa da educação pública no país, com a participação de associações de mulheres, sindicatos, educadores, dentre outras entidades da sociedade civil (ROSEMBERG, 2002).

¹ Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCEG). *E-mail*: roseane.rodrigues@professor.ufcg.edu.br

² Aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia/UFCEG. *E-mail*: beaguedesc@gmail.com

³ Aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia/UFCEG. *E-mail*: rebecaluziamoura@hotmail.com

⁴ Aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia/UFCEG. *E-mail*: valeskacynthia2017@gmail.com

⁵ No texto constitucional original, a faixa etária correspondia às crianças de zero a seis anos. No entanto, foi alterada por força da Emenda Constitucional (EC) n°. 53, de 19 de dezembro de 2006, que determinou que a Educação Infantil passaria a compreender crianças de zero a cinco anos (BRASIL, 2006).

O termo “educação infantil” foi expresso, pela primeira vez, na legislação brasileira, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) (BRASIL, 1996). Ao ser aprovada, a LDB/1996 definiu que a Educação Infantil corresponde à primeira etapa da Educação Básica, sendo constituída pela creche – destinada às crianças de zero a três anos – e pré-escola – às crianças de quatro e cinco anos⁶ – tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Desde a promulgação da LDB/1996 até os dias atuais, foram aprovados, pelo Ministério da Educação (MEC), um significativo número de documentos oficiais, resoluções e leis que norteiam o trabalho da Educação Infantil, reafirmando-a e inserindo-a nas discussões e pautas da Educação Básica.

Dentre algumas dessas normativas, destaca-se a Resolução nº. 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009). Nesse documento, a criança é compreendida enquanto “sujeito histórico e de direitos”, produtora de cultura, sujeito da ação que, “nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade” (BRASIL, 2009, art. 4º).

Na perspectiva das DCNEI, a proposta pedagógica deve ter na criança o centro do planejamento curricular, tornando-a sujeito de sua ação (BRASIL, 2009). Ainda nessa normativa, as práticas pedagógicas, que compõem a proposta curricular, devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009).

Partindo desse princípio legal, as vivências promovidas, nas instituições de Educação Infantil, têm/deveriam ter como

⁶ No texto original da LDB/1996, a faixa etária correspondia às crianças de zero a seis anos. Entretanto, para alinhar-se às mudanças promovidas na Constituição de 1988, a partir da EC nº. 53/2006, a LDB/1996 foi alterada pela Lei nº. 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013).

referência esses dois eixos na promoção de atividades que estimulem o pensamento e promovam a centralidade infantil, propiciando experiências lúdicas e prazerosas, que contribuem para o pleno desenvolvimento das crianças.

Consoante aos princípios definidos nas DCNEI, destaca-se a Unidade Acadêmica de Educação Infantil, da Universidade Federal de Campina Grande (UAEI/UFCG), que, em suas práticas pedagógicas, tem atuado, desde sua fundação⁷, em uma perspectiva de respeito às crianças, a partir da escuta sensível aos seus anseios, na promoção de vivências advindas de seus questionamentos.

A Proposta Pedagógica da UAEI/UFCG comunga com uma educação respaldada no desenvolvimento harmonioso e integral das crianças, através das interações e trocas, considerando e respeitando a história e os valores culturais e sociais delas (UAEI, 2013).

Ao final do ano de 2019, a cidade chinesa de Wuhan detectou um vírus que causava quadros graves de pneumonia, o qual foi nomeado tecnicamente de SARS-COV-2, causador da doença Covid-19. Logo, tal vírus já se encontrava nos cinco continentes, matando milhares de pessoas.

Com a chegada da Covid-19 ao Brasil, foi imperativa a adoção de diferentes medidas preventivas e protetivas para o combate à proliferação da doença. Uma delas foi o isolamento social, tendo, como uma das consequências, a suspensão das aulas presenciais nas instituições educacionais de todo o país.

Em âmbito federal, foi aprovada a Lei n°. 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas a serem adotadas durante o estado de calamidade pública (BRASIL, 2020). A referida lei estabeleceu que as redes de ensino, da Educação Básica, ficam dispensadas em oferecer os 200 dias letivos, conforme definido na LDB/1996, durante o estado de calamidade. Nesse sentido, os

⁷ A referida Unidade foi criada em 1978. Mais informações, consultar Macedo (2018).

estabelecimentos de ensino precisaram optar por atividades pedagógicas não presenciais, na modalidade remota.

Na efetivação do atendimento, na modalidade remota, surgiram muitas dúvidas e dificuldades quanto à elaboração de propostas, uma vez que, até então, inexistiam tais ações em turmas de Educação Infantil. A esse respeito, percebe-se um contínuo esforço, por parte dos docentes, para que as práticas pedagógicas dessa nova modalidade estejam ancoradas na proposta curricular da UAEI/UFCG, respaldadas nas DCNEI, tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

Considerando o exposto, nos questionamos: como garantir que os dois eixos, supramencionados, sejam respeitados em um contexto remoto? De que forma é possível propiciar vivências que garantam às crianças o brincar e as interações nessa modalidade?

Neste artigo, propomos discutir os desafios de uma professora e três alunas⁸ do curso de Pedagogia da UFCG, atuando na modalidade remota, em um Grupo⁹ de crianças de três e quatro anos, da UAEI/UFCG, para garantir o que determinam as DCNEI, no que se refere às práticas pedagógicas da proposta curricular, que devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

O artigo resulta de revisão bibliográfica à luz da teoria histórico-cultural, bem como da análise de documentos que norteiam a proposta curricular na Educação Infantil, os quais defendem que as práticas pedagógicas devem ter como eixos as interações e a brincadeira.

O texto está organizado em três tópicos. O primeiro discorre sobre as principais definições acerca das interações e da brincadeira, tomando como referência os estudos de Vigotski,

⁸ Alunas bolsistas de apoio pedagógico.

⁹ A divisão de turmas na UAEI/UFCG obedece ao corte etário, definido nas DCNEI. Atualmente, a faixa etária atendida é de crianças entre dois anos a cinco anos e 11 meses, estando, assim, subdivididas: Grupo 2 (crianças com dois anos completos até 31 de março), Grupo 3 (crianças com três anos completos até 31 de março), Grupo 4 (crianças com quatro anos completos até 31 de março) e Grupo 5 (crianças com cinco anos completos até 31 de março).

Leontiev e Luria (2010), além de autores que comungam com essa teoria. O segundo tópico discute a modalidade de ensino remoto na Educação Infantil e os desafios para a garantia de vivências que respeitem as determinações advindas das DCNEI. Por fim, as considerações finais, que expõem reflexões sobre o tema proposto.

As interações e a brincadeira na Educação Infantil: algumas reflexões

De acordo com a teoria histórico-cultural, a criança é um sujeito em aprendizagem, com potencialidades, capacidade de estabelecer relações com o outro, os objetos, a natureza e a cultura, que é o conjunto de produções humanas. Desde os primeiros dias de vida, ela já vivencia um processo de interação com os adultos; estes, aos poucos, vão lhe apresentando sua cultura e os diferentes significados construídos historicamente (LURIA, 2010; VIGOTSKI, 2010).

A interação social é a base do desenvolvimento humano, é o veículo fundamental para a transmissão dinâmica (de inter para intrapessoal) do conhecimento histórico e socialmente construído (VIGOTSKI, 2010).

Ainda segundo a teoria histórico-cultural, para Vigotski, é nas/pelas interações sociais que as crianças se constituem enquanto sujeitos humanos, mediante a apropriação da cultura, em percursos mediados social e simbolicamente (VIGOTSKI, 2010).

Essa interação implica um mínimo de duas pessoas, trocando informações. O par interacional, ou díade, é o menor microcosmo da interação social. Implica, também, um certo grau de reciprocidade e bidirecionalidade entre os envolvidos partícipes, ou seja, a interação social prescinde envolvimento ativo, embora não necessariamente no mesmo nível, trazendo ao par interacional, ou grupo maior de sujeitos, distintas experiências e conhecimentos, tanto qualitativa quanto quantitativamente (MOREIRA, 1999).

Decorrente dessa teoria, diversos/as pesquisadores/as têm mostrado a relevância de pensar a criança enquanto sujeito

histórico-social e produtor de cultura, a exemplo de Reis (2019) e Sousa (2019).

Considerando a relevância das interações para o desenvolvimento infantil, as DCNEI e a Base Nacional Comum Curricular¹⁰ (BNCC) (BRASIL, 2017), apoiada nas DCNEI, apontam para a importância do trabalho com dois eixos: as interações e a brincadeira, permitindo que as crianças construam seus conhecimentos acerca da vida, pelas interações e pela brincadeira entre criança e criança, criança e adultos, com os objetos que as cercam.

As interações que ocorrem durante o brincar, no contexto da Educação Infantil, trazem muitos significados, “[...] aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017, p. 37). Por meio delas, podemos observar as relações de afetividade, que vão sendo construídas dia a dia, entre as crianças e seus pares, e com os adultos, desencadeando na resolução de conflitos e na regulação das emoções (BRASIL, 2017).

Na Educação Infantil, a centralidade desses dois eixos se torna relevante, pois valorizam o protagonismo da criança, permitindo que ela seja capaz de construir significados e se apropriar de aspectos da sua cultura de forma lúdica. Além disso, permite também que “[...] possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p. 37).

Sabemos que o brincar é uma importante forma de comunicação e, nessa ação, a criança é capaz de reproduzir o seu cotidiano. Nesse sentido, a Educação Infantil é um *locus* privilegiado para as vivências brincantes, propiciando aspectos fundamentais para o desenvolvimento infantil, a saber: a interação e socialização das crianças. Para Kishimoto (2010, p. 1), “Todo o período da educação infantil é importante para a introdução das brincadeiras. [...] temos clareza de que a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade”.

¹⁰ Na BNCC, o termo utilizado é “eixos estruturantes”. Neste artigo, adotaremos a terminologia definida nas DCNEI, qual seja, eixos norteadores.

Cabe destacar que, na brincadeira, a criança interage não só com seus pares e com os adultos, mas com as múltiplas linguagens, a saber: a música, a dança, o teatro, a literatura infantil. Sendo assim, por meio das interações e da brincadeira, ela vai se reconhecendo enquanto sujeito (SOUSA, 2019).

O brincar é, para a criança, sua principal atividade no dia a dia. E essa importância lhe confere a capacidade de tomada de decisões; expressão dos sentimentos e valores; conhecimento de si, dos outros e do mundo; partilha; expressão de sua individualidade e identidade, por meio de diferentes linguagens, do uso do corpo, dos sentidos, dos movimentos, de solucionar problemas (KISHIMOTO, 2010).

Ainda segundo a autora, ao brincar,

a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, 2010, p.1).

A brincadeira é, em seu real sentido, unicamente humana, pois, como afirma Vygotsky (2014 *apud* REIS, 2019, p. 48), apenas os humanos são capazes de internalizar jogos e brincadeiras elaborados e desenvolvidos a partir da apropriação cultural. Isso significa que o brincar, além de ser uma atividade humana, é uma ação que permite às crianças participarem do mundo social, interagirem e experimentarem os diferentes papéis sociais existentes.

Desse modo, compreende-se que “a brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras” (LEONTIEV, 2010, p. 120).

Nesse sentido, o brincar é uma forma de as crianças se comunicarem com o meio, pois é justamente através das brincadeiras que elas revelam sua compreensão de mundo e expressam seus conhecimentos, conflitos e valores, ou seja, refletem o contexto cultural em que vivem, além de transformarem e serem transformadas pela cultura e de reinventarem continuamente brincadeiras para futuras gerações (LEONTIEV, 2010).

Práticas pedagógicas, contextualizadas na dimensão do brincar, buscam promover ações de valorização da identidade, da autoestima e das experiências das crianças e de seus grupos familiares (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012 *apud* REIS, 2019). Além disso,

Conhecer as crianças por meio do brincar e da brincadeira implica sensibilidade de percepção e escuta dos/as professores/as para identificar o papel do brincar para as crianças, de reconhecer e seguir indícios de uma ação iniciada por elas; e, principalmente, de abandonar seu papel de centralizador nas brincadeiras (REIS, 2019. p. 58).

As definições ora apresentadas acerca da importância das interações e da brincadeira, no contexto da Educação Infantil, fortalecem as práticas pedagógicas, já afirmadas pela UA EI/UF CG em seu Projeto Pedagógico (UA EI, 2013), na compreensão dos eixos norteadores nas ações da Unidade enquanto propiciadores do desenvolvimento da criança.

Levando-se em consideração o contexto de isolamento social, imposto pelas autoridades governamentais, em decorrência da pandemia causada pela SARS-COV-2 e pela COVID-19, culminando na suspensão das aulas presenciais, desde o ano de 2020, a UA EI/UF CG precisou se adaptar a essa nova modalidade de ensino remoto. Esse formato fez com que as professoras e o professor dessa instituição precisassem se reinventar através das telas, de modo que fossem asseguradas propostas e vivências lúdicas, conforme explicitado na Proposta Pedagógica da Unidade, na perspectiva do que determinam as DCNEI.

Diante desse cenário, até então desconhecido, discutiremos, a seguir, os principais desafios enfrentados por uma professora e três alunas, para a garantia de vivências, tendo como eixos as interações e a brincadeira, na modalidade remota, em um Grupo de crianças de três e quatro anos de idade, da UA EI/UF CG.

Vivências na modalidade remota

Mediante o quadro de excepcionalidade sanitária, dentre os muitos desafios que a pandemia impôs, o cuidado para com a defesa da vida foi a bandeira de luta daqueles que não duvidaram da gravidade do vírus e atenderam às medidas protetivas, disseminadas pelas autoridades em saúde, bem como aos protocolos de biossegurança, elaborados pelas instituições públicas e privadas.

Com a divulgação da primeira nota oficial da UF CG, comunicando a suspensão das aulas presenciais e de outras atividades administrativas, desde o dia 18 de março de 2020, até o presente momento, a UA EI/UF CG permanece desenvolvendo suas atividades na modalidade remota.

No ano de 2020, a UF CG aprovou a Resolução nº. 6/2020, regulamentando o Regime Acadêmico Extraordinário (RAE), que trata da oferta de atividades de ensino e aprendizagem remotas, no cenário da excepcionalidade sanitária, provocada pela COVID-19 (UF CG, 2020). Ficou definido, nessa normativa, que o atendimento às crianças da UA EI/UF CG se realizaria por meio da preservação do vínculo com as crianças, remotamente, através do envio de propostas interacionais de caráter lúdico, recreativo e criativo, na perspectiva do desenvolvimento e fortalecimento das dimensões afetivas e socioemocionais das crianças (UF CG, 2020).

Em 2021, foi aprovada a Resolução nº. 11/2021, do Conselho Universitário, da Câmara Superior de Ensino da UF CG, que regulamenta, em caráter excepcional, as atividades de ensino do período 2020.2 e dá outras providências (UF CG, 2021). Nessa normativa, permaneceu a compreensão de manutenção e

preservação dos vínculos com as crianças e suas famílias. Quanto ao atendimento às crianças, ficou definido que seriam oferecidas propostas remotas, nas modalidades síncrona, através de encontros semanais, na Plataforma *Google Meet*, e assíncrona, por meio do envio de propostas interacionais, de caráter lúdico, visando preservar o vínculo com as crianças e suas famílias (UFCEG, 2021).

Considerando essa nova perspectiva, na centralidade do diálogo acerca da concretização de um efetivo trabalho educativo para com as crianças, na busca por alternativas para a manutenção do vínculo com estas e suas famílias, bem como na proposição de vivências que respeitem os princípios educacionais, defendidos pela instituição, foram organizadas propostas, pela Coordenação Administrativa Colegiada e docentes, visando o cuidado com as crianças, o respeito ao momento pandêmico e o suporte às suas famílias, os quais serão apresentados a seguir.

A primeira dessas ações foi o planejamento para a elaboração de vídeos educativos, tanto por docentes quanto por toda a equipe da UAEI/UFCEG, com conteúdo variado, desde propostas musicais, brincadeiras, contação de histórias infantis até vivências de elaboração de receitas, construção de brinquedos, dentre outras.

Concomitante ao projeto institucional da UAEI/UFCEG, de estímulo à leitura infantil, por meio do empréstimo diário de obras de literatura infantil às crianças, foi criada uma comissão para envio de livros infantis, em formato PDF, para que as crianças e suas famílias pudessem ler, semanalmente, sabendo do acesso que estas tinham à biblioteca da Instituição, agora se encontrando impossibilitadas de visitar e desfrutar do acervo de obras literárias.

Além disso, foi proposta a divulgação de material tecnológico audiovisual educativo, adequado à faixa etária das crianças, através de uma outra comissão, com a indicação de curtas animados, *lives*, musicais, visitas interativas a museus, parques aquáticos e similares.

Também foi criado um grupo na rede social *WhatsApp*, com os responsáveis pelas crianças de todos os Grupos da Unidade, para a divulgação do material audiovisual.

A equipe da UA EI/UF CG também refletiu quanto à possibilidade de se promover encontros remotos semanais com as crianças. A partir de planejamentos e conversas com a equipe, os docentes da Unidade e as/os alunas/os de apoio pedagógico passaram a realizar encontros regulares com as crianças de seus Grupos, por meio da plataforma *Google Meet*.

Os encontros do ano de 2020 aconteceram às segundas-feiras, com duração de 30 a 45 minutos. Durante esses momentos, buscou-se respeitar o tempo de cada criança, a manutenção do vínculo afetivo e a valorização das relações.

Em 2021, os encontros continuam remotos em duas modalidades: síncrona, encontros todas às segundas, terças e quartas-feiras, com duração de 01h, também na plataforma *Google Meet*, e assíncrona, às quintas e sextas-feiras, com o envio de propostas para as famílias mediar com suas crianças.

Conforme mencionado, as interações e a brincadeira são eixos centrais, presentes nas práticas da UA EI/UF CG, em todos os momentos, desde a chegada da criança à Unidade. Por meio dessas experiências, ela tem a possibilidade de interagir com o mundo que a cerca, aperfeiçoar as diferentes habilidades e construir novas estratégias. Dessa maneira, ela se desenvolve, constrói múltiplas aprendizagens e age sobre o mundo (BARBOSA; HORN, 2008).

No entanto, diante do contexto pandêmico e, conseqüentemente, de encontros remotos, através de telas de celular, *tablet* ou computador, as relações sociais entre as crianças, bem como a brincadeira, tiveram que assumir uma outra configuração, nos desafiando a refletir possibilidades e propostas que pudessem valorizá-las enquanto sujeitos na ação pedagógica.

Considerando, então, que as interações e a brincadeira, na Educação Infantil, tiveram que receber um novo formato na modalidade remota, como é possível propiciar essas vivências entre as crianças, tomando como referência os eixos norteadores, definidos nas DCNEI?

Nesse contexto, os desafios enfrentados pela professora e as referidas alunas foram muitos, considerando, primeiramente, o

distanciamento social, o confinamento das crianças, as especificidades individuais, o desenvolvimento de novas propostas, a fim de promover dinamicidade nos encontros *on-line*, e a disponibilidade das crianças e das famílias de estarem diante de telas, por um determinado período de tempo, considerando que ainda são curtos seus tempos de concentração.

Nos encontros promovidos, buscou-se oferecer espaço para o diálogo entre as crianças, propiciando conversas entre si, expressividade afetiva, em forma de gestos, desenhos e de comunicação de fatos vivenciados no dia a dia, visando minimizar a distância física. Por ser um Grupo de crianças, cuja maioria já havia frequentado a UAEI/UFCCG, presencialmente, em 2019, isso, de certo modo, contribuiu para que as primeiras aparições na tela não causassem tanto estranhamento, permitindo que o diálogo fluísse com mais intensidade.

Em algumas dessas conversas entre as crianças e seus pares, foram destacados alguns diálogos, carregados de significados, que traduziram sentimentos e representaram/expressaram as sensações percebidas pelas crianças naqueles momentos. Através dessas falas, observa-se a necessidade de comunicação, a saudade física de seus colegas, a afetividade, o desejo de brincar e partilhar.

Nesse sentido, o primeiro desses excertos é a conversa de uma criança para com todo o Grupo: - "*Sabia que banana é minha fruta preferida?*" (MJ, 4 anos).

Esse pequeno fragmento revela que a criança tem a necessidade de se expressar para as demais, de contar aquilo que lhe é peculiar. As crianças desejam comunicar seus sentimentos, suas vivências familiares. A privação do encontro presencial promove o silenciamento e o esquecimento do contato físico, das vivências e experiências coletivas. Por essa razão, durante os encontros remotos, as conversas entre elas ocupam um lugar de destaque, minimizando essa lacuna.

Quanto ao significado da ausência física entre as crianças, de carência do toque, das trocas, da interação presencial, observa-se o seguinte trecho: - "*Professora, L chegou? Olha o presente que fiz pra*

ela!" (EM, 4 anos), mostrando a todos um desenho, construído em folha de ofício. A colega, que receberia aquele presente, ainda não havia entrado na sala virtual, mas, quando chegou, foi-lhe mostrado o mimo que recebera de sua colega.

Logo que apresentou a produção feita para sua amiga, a criança, dessa vez, dirige-se à professora e diz: - *"Depois eu desenho um para você"* (EM, 4 anos).

Essas falas traduzem afetividade, saudade, necessidade de partilha que, na modalidade remota, não é possível ser atendida, a não ser através de imagens, falas e diálogos, projetados através das telas. Revelam, também, amizade, carinho e cuidado uns com os outros; os contatos interrompidos e a impossibilidade de companhia, o esvaziamento dos encontros presenciais.

O comportamento das crianças, durante os encontros remotos, nos revela que a modalidade remota não se aplica à Educação Infantil. Criança é presença física, é contato, é movimento, é o agora, é materialidade, é encontro, é partilha. Criança não consegue se sentir inteira em uma relação virtual, pois o virtual não é real; é uma tela, que bloqueia a interação, suspende o abraço e impede as permutas.

As vivências propostas nos encontros remotos também comprometem as trocas e a expressão imaginativa da criança, o jogo simbólico. Dada essa impossibilidade, as crianças vão construindo estratégias para, de algum modo, criarem situações em que possam interagir com seus pares.

Em outro encontro, a criança E (4 anos) apresentou sua casa e sua mascote (calopsita) para as crianças e para as professoras. Antes disso, fez algumas inferências acerca do que queria apresentar, na expectativa de que seus colegas descobrissem qual era seu animal de estimação:

- "Estou com uma coisa aqui no quarto."

- "É o passarinho meu."

- "De noite, ele fica triste."

- "De dia, ele fica feliz."

-*"Ela não corta as unhas, não."*

-*"O nome dela é Princesa"* (E, 4 anos)

Diante do impedimento físico, o diálogo, acima destacado, revela que a mediação oral da criança para com todo o Grupo gerou sensações de contentamento, expectativa e aproximação. Revelou, também, o desejo da brincadeira livre e que o brincar, mesmo que comprometido pelo distanciamento social das crianças, ainda é uma importante forma de comunicação presente nelas.

As crianças, na modalidade remota, não conseguem mais brincar umas com as outras presencialmente. Encontram-se privadas desse direito. A tela os impede de protagonizar situações coletivamente.

Dadas as limitações que o ensino remoto impôs, são poucas as possibilidades para a vivência de propostas, de acordo com o que preconizam as DCNEI, com ênfase nas interações e na brincadeira. O espaço para o diálogo entre crianças/crianças e crianças/professoras tem sido um importante aliado nesse momento de encontros virtuais, pois possibilita as trocas de informações e conhecimentos, ampliando as aprendizagens das crianças.

Quanto à brincadeira, a professora e as alunas têm se esforçado em promover situações, nas quais o brincar aconteça coletivamente, através da expressão corporal, dos brinquedos cantados, das brincadeiras tradicionais dirigidas e por meio de jogos virtuais, elaborados em plataformas digitais. Essas têm sido as possibilidades de que dispõem para a garantia do brincar.

Nesse contexto, as crianças têm brincado sozinhas ou, quando possível, junto a outras de seu grupo familiar ou residentes próximos. Essa ausência das trocas entre elas, jogo simbólico e imaginação representam lacunas que, devido ao isolamento social, precisam acontecer com maior intensidade nos contextos familiares destas, visando promover o brincar.

Sabemos que, na modalidade remota, é impossível transpor o modelo presencial. O contexto remoto produziu o afastamento das crianças e isso representa um fosso no que diz respeito às práticas

pedagógicas pensadas nelas/com elas e os modos de conceber e fazer a docência nos moldes prescritos pelos documentos que norteiam o trabalho com a Educação Infantil.

Frente ao exposto, por meio da mediação virtual, do brincar e das interações através das telas, as crianças tentam realizar descobertas, construir novos modos de ser, pensar e agir. Assim, os encontros virtuais têm buscado proporcionar momentos de conversas e trocas de conhecimentos entre as crianças, que aguce a curiosidade, a emoção, o conhecimento de si e do outro, bem como a criatividade.

Na nossa compreensão, com a adesão pelas aulas remotas, a Educação Infantil tem sido a etapa da Educação Básica que mais sofre, uma vez que o isolamento social impediu a interação física diária com seus pares e professoras – aspecto imprescindível para o desenvolvimento – bem como “as obrigou” a uma alta exposição à tecnologia e a uma concentração exagerada frente às telas. Nesse contexto, as famílias precisaram conhecer mais de perto o trabalho pedagógico das professoras, dividindo com estas, ações que antes cabiam apenas aos docentes.

Mediante o exposto, mesmo em um cenário de pandemia e com todas as dificuldades que essa nova realidade impôs, os docentes não puderam, nem podem, deixar de considerar, em suas práticas diárias, as brincadeiras nas suas mais variadas formas. No modo remoto, porém, os esforços se dão na perspectiva de que as crianças se sintam inseridas na brincadeira, construam experiências e interajam uns com os outros, da maneira que for possível.

Como defendido por Teixeira (2020), não podemos renunciar aos fundamentos e princípios da prática educativa, que constam nas DCNEI e na BNCC. Nesse sentido, a autora argumenta que a tarefa do professor é reinventar uma escola que convide as famílias a construir modos de estar e de se desenvolver com as crianças, de acordo com suas especificidades.

Apesar de todas as limitações impostas por uma modalidade que não atende às demandas das crianças da Educação Infantil, os esforços empreendidos pelas professoras em questão caminham na

direção da promoção de vivências, tendo a centralidade na criança, de modo a preservar o vínculo entre elas, possibilitando as trocas por meio do diálogo e respeitando suas demandas e seus direitos.

Considerações finais

Considerando os objetivos propostos neste artigo, que buscaram discutir sobre os desafios de uma professora e três alunas, atuando na modalidade remota, na garantia de vivências que tenham como eixos norteadores as interações e a brincadeira, em um Grupo de crianças de três e quatro anos, da UAEI/UFCCG, o conjunto de resultados da pesquisa nos permite observar que o ensino remoto, na Educação Infantil, consiste em uma precária solução para as crianças dessa etapa educativa.

As instituições de Educação Infantil são espaços, por excelência, de encontro entre as crianças, propiciando a interação entre elas, de modo que estas sentem falta de estarem nesses espaços físicos. Apesar das interações acontecerem também em contextos familiares, é nas instituições infantis onde a criança encontra seus colegas e realiza as trocas, convive, disputa, divide, se desenvolve.

Esse afastamento da escola impacta diretamente na vivência das crianças. Por mais que, nos encontros remotos, estejam *on-line*, seguindo as orientações da professora e das alunas, elas estão brincando sem a companhia de seus pares, sem a troca imediata, sem os espaços materiais da escola.

A partir das reflexões empreendidas e observações do contexto remoto, considera-se que a pandemia e o consequente confinamento das crianças retiraram todas as possibilidades de contato físico entre crianças e crianças / crianças e professoras. Mais que afastou, provocou o isolamento e a solidão destas, pelos motivos supracitados.

O ensino, por meio das telas, não é adequado para a criança. E essa não é a condição ideal para a promoção das interações e da

brincadeira, conforme definido nas DCNEI. Sabendo disso, o modelo remoto, na Educação Infantil, é sinônimo de falta, lacuna, escassez, ausência de elementos tão presentes no cotidiano de creches e pré-escolas, a exemplo do contato físico, da divisão e da partilha de brinquedos e até mesmo da disputa desses objetos.

Nesse sentido, a modalidade remota, na Educação Infantil, contempla apenas uma parte do direito: o sentido da manutenção do vínculo e sentimento de pertença. Porém, as interações e a brincadeira, apesar de todos os esforços empreendidos por docentes e alunas, só serão plenamente vivenciadas na modalidade presencial.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Lei nº. 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 29 maio 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº. 12.796, de 4 de abril de 2013**, que altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 07 maio 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006**, que dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 07 maio 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 07 maio 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 maio 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 19 maio 2021.

LEONTIEV, Alex Nikolaevich. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich.; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Cone Editora, 2010. p. 119-142. Disponível em: <https://www.unifal->

mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VI
GOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem Desenvolvimento-e-
Aprendizagem.pdf. Acesso em: 16 maio 2021.

MACEDO, Roseane Rodrigues de. **A garantia do direito à educação infantil na Unidade Acadêmica de Educação Infantil/UFCG, a partir da Resolução CNE/CEB nº. 1/2011 (2011-2016)**. 2018. 154fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Campina Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. Disponível em: http://www.ppped.ufcg.edu.br/images/2/22/DISSERTA%C3%87%C3%83O_R_OSE_FINAL.pdf. Acesso em: 16 maio 2021.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo, EPU: 1999.

REIS, Janice Anacleto Pereira dos. **O Brincar na Educação Infantil: práticas de professoras do Município de Lagoa Seca/PB**. 2019. 126fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Campina Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019. Disponível em: <http://www.ppped.ufcg.edu.br/images/d/d8/DISSERTA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 19 maio 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 115, São Paulo. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742002000100002&script=sci_arttext&tlng=ptAcesso em: 16 abr. 2021.

SOUSA, Elayne Tayse de. **As interações dos bebês na creche: o que eles fazem e dizem?** Campina Grande PB, 2019. 161fls. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Campina Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019. Disponível em http://www.ppped.ufcg.edu.br/images/e/ec/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Elaine_Tayse.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

TEIXEIRA, A. M. P. (*et al*). **Proposições para a educação infantil durante (e após) a pandemia: por uma proposta pedagógica que respeite os direitos dos bebês e crianças**. 1. ed. Caetité, BA: Observatório da Infância e Educação Infantil - UNEB, 2020. Disponível em: <https://portal.uneb.br/noticias/wp-content/uploads/sites/2/2020/10/PROPOSI%C3%87%C3%95ES-PARA-A-EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL-DURANTE-E-AP%C3%93S-A-PANDEMIA-8-min-1.pdf>. Acesso em: 11 maio 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Conselho Universitário. Conselho Superior de Ensino. **Resolução nº. 11/2021**, que regulamenta, em caráter excepcional, as atividades de ensino do período letivo 2020.2 e, e dá outras providências. Disponível em: file:///D:/Downloads/RESOLUO%20N%2011.202_CSE_UFCG%20-%20Atividades%20de%20Ensino_P_%202020.2E.pdf. Acesso em: 28 maio 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Conselho Universitário. Conselho Superior de Ensino. **Resolução nº. 06/2020**, que regulamenta o Regime Acadêmico Extraordinário (RAE), que trata da oferta de atividades de ensino e de aprendizagem remotas durante a execução do período suplementar 2020.3, para a Universidade federal de Campina Grande, no cenário de excepcionalidade sanitária provocada pela COVID-19. Disponível em: file:///C:/Users/RB%20INFORMATICA/Downloads/RES_06.2020CSERAe_v_revisada.pdf. Acesso em: 16 maio 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Unidade Acadêmica de Educação Infantil. **Projeto Pedagógico**. Campina Grande, 26fls. 2013.

VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

O PROCESSO DE ACOLHIMENTO E ADAPTAÇÃO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS EM CONTEXTO REMOTO NA UA EI

Gabrielle de Lima Sousa¹
Vanila Alves da Silva²
Natália Maria Pereira Cabral³

Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é caracterizada por ações de cuidado e educação, individuais e em coletivo, tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira, assim como preconizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Essas orientações decorrem de avanços nas políticas públicas, que visam os direitos de aprendizagem das crianças, para conviver, explorar, participar, brincar, expressar e se conhecer (BRASIL, 2017).

Enquanto Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UA EI), da Universidade Federal de Campina Grande (UF CG), nós, professoras e pesquisadoras, buscamos, por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão, defender e lutar para que as crianças (Grupo 2, 3, 4 e 5)⁴, que estão inseridas neste contexto, possam ter vivências

¹ Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), da Unidade Acadêmica de Educação Infantil, da Universidade Federal de Campina Grande (UA EI/UF CG).

² Professora Substituta do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), da Unidade Acadêmica de Educação Infantil, da Universidade Federal de Campina Grande (UA EI/UF CG).

³ Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UF CG) e Apoio Pedagógico da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UA EI).

⁴ No ano de 2020, a UA EI atendeu 117 crianças, na faixa etária de 2 a 5 anos, distribuídas em 7 Grupos, nos turnos manhã e tarde, quais sejam: uma turma de

e experiências com as múltiplas linguagens, de modo significativo e respeitando as suas particularidades.

Considerando a inserção das crianças na nossa proposta pedagógica, situamos o processo de adaptação e acolhimento das crianças novatas na UAEI/UFCCG, em especial, daquelas matriculadas no Grupo 2, que apresenta algumas especificidades, tanto em relação às suas necessidades de saúde, higiene, alimentação, quanto de afetividade, curiosidade, invenção, criatividade, imaginação, entre outros (OLIVEIRA, 2012). Em sua maioria, esse grupo de crianças está adentrando, pela primeira vez, em um contexto formal coletivo, afastando-se, por períodos mais longos, de seus familiares e responsáveis.

Diante disso, as propostas da UAEI são pensadas, de maneira que garantam uma Educação Infantil de qualidade, bem como um acolhimento em que as crianças se sintam confortáveis e felizes em estarem vivenciando novas descobertas junto à comunidade educativa.

No entanto, no ano de 2020, um cenário pandêmico⁵ nos atingiu, impulsionando-nos a um olhar ainda mais sensível para a Educação Infantil⁶. Essa demanda provocou diversas discussões no que diz respeito às possíveis mudanças em nossas práticas educativas, causadas pelo distanciamento social, isto é, foi necessário pensar como seria o ensino por meio do uso de vários recursos tecnológicos e afastados do contato físico.

Em nossas reflexões, discutimos como poderíamos promover vivências, na modalidade remota, que contemplassem os eixos norteadores da EI, pautadas em um acolhimento de qualidade. Essas ações, características do trabalho pedagógico na UAEI/UFCCG, nos desafiaram e nos desafiam, cotidianamente, pelo fato

Grupo 2, duas turmas de Grupo 3, duas turmas do Grupo 4 e duas turmas do Grupo 5.

⁵ Pandemia causada pelo SARS-COV-2 e a COVID-19, resultando na necessidade do distanciamento social e, desse modo, a suspensão das atividades em modalidade presencial para a modalidade remota.

⁶ Doravante, utilizaremos EI para nos referirmos à Educação Infantil.

de as crianças do Grupo 2, da UAEI/UFCCG, nunca terem se encontrado, presencialmente, na referida instituição.

Com base no exposto, neste artigo, buscamos relatar e refletir sobre ações desenvolvidas para o acolhimento de crianças na faixa etária de 2 anos, no ano de 2020, em modalidade remota. Apresentamos, brevemente, as ações realizadas junto às crianças e suas famílias. Relatamos os desafios e possibilidades que vivenciamos no processo de inserção dessas crianças, do Grupo 2, ensejando novas formas de nos relacionarmos, fazendo uso apenas das diferentes ferramentas tecnológicas (*Email, WhatsApp*, computador e celular).

Consideramos, portanto, uma discussão pertinente para a EI, uma vez que o nosso olhar se volta para os desafios de construir vínculos, pensar nos tempos, nos espaços e nos materiais, isto é, na reorganização pedagógica. Com vistas a apresentar como se deu todo esse processo de mudanças e nossas experiências, teremos como ponto de partida o olhar para a criança como sujeito de direitos, focando em uma relação de empatia para com toda a comunidade educativa.

O estudo em questão é direcionado a partir da perspectiva interacionista, tendo como embasamento principal os estudos de Wallon e Vygotsky, que destacam a importância da comunicação social para o desenvolvimento integral da criança (WALLON, 2007; ARAÚJO, 2008). Além disso, também tivemos a contribuição de autores que apresentam afinidade com a abordagem histórico-cultural.

O texto está estruturado em cinco tópicos, objetivando contextualizar o processo de acolhimento em modalidade presencial ou remota, apresentar os principais desafios enfrentados, relatar nossas experiências e, por fim, destacar nossas reflexões sobre a referida temática nas considerações finais.

Breve contextualização sobre o acolhimento presencial: compreender para ressignificar

Nas últimas décadas, têm-se ampliado as discussões, em âmbito nacional e regional, acerca da valorização da criança enquanto sujeito histórico, cultural e de direitos. Nessa perspectiva, a UAEI, enquanto Unidade de EI, busca valorizar esses sujeitos na ação pedagógica, de maneira que promova o protagonismo infantil. Nossa instituição é compreendida como um “[...] lugar da infância. Os corredores, os parques, as paredes, tudo revela que as crianças são as protagonistas” (SILVA; BORIOLLO, 2020. p. 19).

Enquanto unidade, respeitamos as diferentes leituras da vida que as crianças fazem, suas descobertas, suas curiosidades e suas escolhas, pois a aprendizagem somente será significativa se houver a construção de sentido para elas e se acontecer dentro de um contexto histórico e social. É assim que as crianças aprendem a interpretar as diferentes experiências, construir significados e ressignificar a vida (VYGOTSKY, 1996; BARBOSA; HORN, 2008).

Nessa perspectiva, a UAEI objetiva promover uma educação embasada na cooperação e na coletividade. Pauta-se na compreensão de uma pedagogia participativa e no pensamento crítico (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019). Os conhecimentos que as crianças já sabem são valorizados, mas podem ser ampliados com novas descobertas, por meio de um confronto de opiniões, indagações ou negociações.

Essa prática participativa está diretamente ligada ao trabalho com projetos pedagógicos, tendo como principal inspiração a Pedagogia de Projetos, na qual a criança é reconhecida como um ser ativo, investigativo e pesquisador (DEWEY, 1959; CORSINO, 2009).

A esse respeito, cabe destacar que nossa proposta assume um caráter muito particular, tendo em vista que, partindo da escuta sensível das crianças, consideramos o diálogo, a observação e a parceria entre a Instituição, professoras, crianças e famílias, enxergando-os como atores fundamentais da pedagogia participativa (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019).

Desse modo, é uma das especificidades da UAEI entender esses sujeitos sob a ótica de vários olhares e nos diversos contextos, prezando pela compreensão dos desafios das infâncias atuais (MARTINS FILHO; DORNELLES, 2018), isto é, entender a relação dialógica que acontece no ato do brincar, nas diferentes expressões, nas várias linguagens e nos sentimentos que as crianças compartilham em suas diferentes vivências, quer seja na Unidade ou junto às suas famílias. Assim, atentar-se ao que a comunidade educativa revela, pode favorecer a construção de uma aprendizagem social.

Outra especificidade da UAEI se refere ao processo de acolhimento das crianças de 2 e 3 anos, o Grupo 2, foco do nosso artigo, que, na modalidade presencial, acontece de forma gradativa. A inserção das crianças desse Grupo, na Unidade, diferentemente do que ocorre com as crianças novatas de outros Grupos, acontece progressivamente, em subgrupos de até cinco (5) crianças, classificadas, através de sorteio, na primeira reunião pedagógica anual, diante da presença dos pais e/ou responsáveis e da coordenação pedagógica. É respeitada a sequência desse sorteio e, a cada semana, uma ou mais crianças são acolhidas, até que todas estejam frequentando a Instituição.

Procuramos acolher e receber cada criança em sua individualidade, propiciando vivências nas quais se sinta o mais confortável possível, para que suas primeiras experiências, em um novo ambiente coletivo, sejam significativas e transformadoras, salientando que cada uma tem seu tempo para isso, lidando com seus primeiros estranhamentos, pois, conforme Sarmiento (2005, p. 370), as crianças “[...] ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia, de movimento e de ação etc”.

Diante disso, quando pensamos em acolhimento de crianças bem pequenas em nossa Unidade, envolvemos as famílias como um todo. Reconhecemos as suas especificidades e buscamos compreender como se dão as relações individuais e coletivas a partir do que cada uma traz dos seus contextos domésticos,

culturais e emocionais. Nossas percepções se baseiam, portanto, a partir do entendimento da criança como um ser completo, um ser orgânico e cultural (VYGOTSKY, 2000; WALLON, 2007).

Nesse momento de transição do seio familiar para a UAEL, estamos atentos às diferentes manifestações de comunicação das crianças: aos gestos, aos choros, aos movimentos do corpo, aos balbucios, às pequenas falas e às frases que, aos poucos, vão ganhando propriedade à medida que interagem com as professoras e demais parceiros.

Para que possamos ampliar essas subjetividades, promovemos vivências e ambientes em que cada criança narre suas formas de sentir e ver o mundo, construindo conhecimentos, seja pela arte, pelo movimento, pelo abraço, de modo brincante (CORSINO, 2006). Tudo isso acontece através da exploração da sensibilidade, por meio da interação entre crianças e crianças, crianças e adultos, crianças e professoras, crianças e objetos.

Nessa direção, o nosso papel, enquanto professoras, é o de compreender que as crianças, nessa faixa etária, vão se constituindo enquanto sujeitos por meio da linguagem, o que envolve as relações com o outro e com a cultura, conforme o momento social e histórico (VIGOTSKI, 1996), e que, quando essas mesmas crianças vivenciam situações de ressignificar sua cultura e suas atividades, estão atuando como sujeitos de linguagem. De acordo com Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011, p. 489), “[...] o que ocorre é que situações ou ideias do meio social são responsáveis por determinar como será produzido o enunciado. Desse modo, a formação da expressão depende das condições sociais, assim, temos o social interferindo no individual”.

É válido destacar que, em contexto presencial, o ato de compartilhamento é uma característica primordial dessas interações. As crianças compartilham brinquedos, objetos, alimentos, cuidam de si e do outro, e brincam juntas. De acordo com Delalande (2012), essas interações fazem parte de uma aprendizagem social entre as próprias crianças, nas quais juntas regulam relações, suas próprias regras, confrontam, se emocionam,

permitindo que vivenciem importantes experiências sociais e de enriquecimento cultural.

Tais vivências acontecem em tempos, espaços e com materiais diversos, desde a entrada nos portões da Unidade, quando são recebidas com um abraço ou um gesto de carinho, até a sua chegada à sala de referência. Nesse ambiente, encontram-se os brinquedos, livros, cadeiras, mesas, prateleiras e materiais diversos, cheios de cores, sons e texturas, que possibilitam as primeiras interações com os objetos desse espaço. E, nesse contexto, as crianças dialogam entre si e com outros adultos.

Além disso, a estrutura física é pensada para recebê-las em diferentes espaços, quais sejam: o castelinho, a quadra, o parque de areia, os corredores e a sala de multimídia, ambientes cheios de possibilidades criativas que, por meio das interações e da brincadeira, propiciam/promovem experiências de convivência coletiva em cada criança. Nesse sentido, o espaço é percebido como um potencializador de vivências e experiências significativas, por meio do fazer e da cooperação.

Pensar nos tempos, nos espaços e nos materiais, promove uma organização no que diz respeito à vida cotidiana coletiva, aos tempos de cada ação dentro da instituição. Dessa maneira, é assumir um papel muito importante nas estratégias de ações pedagógicas junto ao Grupo 2, pois permite que essas crianças, pouco a pouco, adquiram confiança em estar na Unidade.

Nossa preocupação diária é fomentar a aprendizagem e a relação de convivência entre as crianças enquanto seres sociais e culturais, refletindo e planejando ações de cuidado, educação e socialização. Desse modo, “[...] inserir na rotina a arte, a literatura, a música, a dança, o humor, a filosofia, a ciência, a fantasia, a imaginação, isto é, transformar a rotina em vida cotidiana” (BARBOSA, 2000, p. 236).

Nesse sentido, com o ingresso na vida escolar da UAEI, as propostas para vivências individuais e coletivas são pensadas e organizadas, considerando o contexto familiar, o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as crianças e seus respectivos interesses.

Enquanto professoras, prezamos em tornar o processo de acolhimento o mais confortável possível, respeitando às singularidades, necessidades e ritmos de cada uma. Buscamos promover ações educativas, que potencializem o protagonismo das crianças, garantindo-lhes o direito de manifestar desejos, alegrias, medos, estranhamentos, modos de pensar, agir e perceber o mundo.

O Contexto Remoto: Como acolher crianças de 2 anos?

Neste tópico, vamos refletir acerca de alguns desafios que nos deparamos ao longo do processo de acolhimento com as crianças do Grupo 2.

No mês de março de 2020, fomos surpreendidos com uma crise sanitária mundial, causada pelo novo Coronavírus. Essa calamidade pública implicou em mudanças significativas nas diferentes realidades, o que acarretou a suspensão do período letivo em modo presencial, em nossa Instituição.

As atividades educacionais, como em diversas áreas, passaram a ser realizadas por meio remoto, seja por aplicativos, seja por redes sociais. Novas aprendizagens, novas maneiras de convivemos em coletivo. Por meio de diferentes leituras, normativas, reuniões coletivas e atentas a esse debate, passamos a criar diferentes ações, voltadas para a construção de vínculo com as crianças de modo remoto, com propostas interativas, de caráter lúdico, recreativo e criativo, na perspectiva do desenvolvimento e fortalecimento das dimensões afetivas e socioemocionais, destacadas na Resolução nº 6/2020, da UFCG.

Quanto ao Grupo 2, especificamente, também foram pensadas ações para a modalidade remota, uma vez que, por suas características e particularidades, se tornou ainda mais complexa essa modalidade de ensino, por se tratar de crianças bem pequenas. Uma das nossas preocupações principais se refere ao fato de essas crianças não terem vivenciado propostas no modelo presencial na nossa Unidade. Não passaram por esse momento de desligamento do seio familiar, para serem inseridas em “uma situação de

socialização estruturada” (BRASIL, 2017, p.36). Esse momento é de grande valia para as crianças, pois elas têm a possibilidade de desenvolver sua autonomia, interagir com seus pares, com outros adultos, vivenciar conflitos, tentar solucioná-los e lidar com suas emoções (WALLON, 2007).

No que diz respeito às interações na modalidade remota, verificamos que as novas formas de se relacionar com os seus pares e os adultos foram modificadas. Essa nova configuração de conviver e socializar, por meio das telas, impossibilitou ações como o sentir, o tocar e até as manifestações agressivas, como beliscões e mordidas, que são comuns nessa faixa etária em um contexto presencial (OLIVEIRA, 2012), uma vez que promovem a resolução de conflitos e o desenvolvimento da autonomia e do autoconhecimento nos diferentes momentos da rotina diária.

Durante os encontros virtuais, percebemos que conseguimos, enquanto educadoras, interagir com as crianças e construir vínculos afetivos com elas. Isso foi traduzido por meio dos gestos, das falas, das expressões faciais e dos balbucios que cada uma esboçou.

O acolhimento às crianças, bem como às suas famílias foi acontecendo gradativamente. A cada encontro, as propostas eram pensadas para promover a construção e manutenção dos vínculos, bem como a promoção das interações entre as crianças e entre elas e os docentes. Para isso, construímos várias propostas lúdicas, que propiciaram o uso de diferentes linguagens: verbal, artística, musical, literária, corporal, entre outras. Nosso foco estava diretamente relacionado ao desenvolvimento socioemocional e às relações afetivas. Assim, procuramos estabelecer novas relações, novas práticas de convivência, atentas às mudanças provocadas pelo novo contexto.

No que se refere às estratégias de organização pedagógica, que incluem os tempos, os espaços e os materiais, percebemos diferentes elementos desafiadores para a efetivação das propostas junto às crianças e suas respectivas famílias, dos quais destacamos: a) Uso das telas; b) Adaptação do ambiente doméstico; c)

Conhecimento e familiaridade com a plataforma e aplicativos digitais; d) Conexão com a *internet*.

O primeiro desafio se refere ao uso das telas e ao acesso à *internet*, sendo uma de nossas grandes preocupações. Entende-se que o tempo das crianças em tela deve ser limitado, devido às questões de saúde e, seguindo às recomendações da Sociedade Brasileira de Pediatria – SBP (SBP, 2019), para um desenvolvimento cognitivo e emocional saudável dessa faixa etária, optou-se em flexibilizar o tempo, respeitando o interesse de cada criança, não ultrapassando o período de uma hora (01h) por encontro/dia.

No entanto, é relevante salientar que, em modo presencial, as crianças do Grupo 2 permaneciam na UAEI por um período de quatro horas (4h) ao dia. Esse período de tempo nos possibilitava maiores observações, uma vez que havia mais interações, brincadeiras livres, tempo de explorações e, desse modo, uma escuta atenta, inclusive, para desenvolvermos os nossos planejamentos.

O segundo desafio está relacionado à adaptação do ambiente doméstico para as vivências do Grupo 2. Tivemos que nos realocar para o espaço e ambiente familiar, adentramos nas moradias, casas, apartamentos ou sítios. É importante destacar que essa modificação interferiu tanto no contexto familiar das crianças quanto no das professoras. As relações se tornaram preocupantes para todos os envolvidos. É relevante reconhecer que essa modalidade virtual nos inquietou, o contexto e espaço adverso dificultaram a interação, a exploração, a expressão, a percepção e a organização de práticas pedagógicas, em que respeitasse plenamente a construção do conhecimento individual e coletivo, tão crucial na faixa etária de dois anos.

Nesses espaços domésticos, nem sempre foi possível desenvolvermos ações em que as destrezas corporais fossem exploradas por completo, como acontece presencialmente. Além disso, destaca-se, também, que, em parceria com as famílias, buscamos criar um ambiente favorável para os encontros remotos, sendo estes preparados pelos pais e/ou responsáveis.

No entanto, apesar da impossibilidade de serem realizados no coletivo e com trocas de experiências com seus pares e professores, houve a tentativa de vivenciar diferentes momentos de provocação e convite às crianças a estabelecerem relações com o meio. Vivenciar propostas em que pudessem explorar a natureza, o movimento e o mapeamento do seu corpo e, mais que tudo, acolher as indagações, os questionamentos e as necessidades das crianças. As vivências colaborativas entre famílias e crianças foram cruciais para as nossas ações.

De acordo com Tonucci (2020), o contexto doméstico é também um lugar de exploração, pesquisa e de aprendizagem para as crianças. Investigar, levantar hipóteses e observar atentamente situações do próprio cotidiano pode possibilitar a experimentação em família acerca das mais variadas áreas do conhecimento. Assim,

São atividades que permitem às crianças experimentar a satisfação em fazer coisas por si mesmas. Isso tem um efeito muito direto na autoestima e na construção de sentido e existência. Estas atividades, ao invés de tarefas escolares, produzem simpáticas experiências de colaboração entre pais e filhos, e entre pais e professores. Promovem experiências de igualdade de gênero e idade. São, por fim, atividades adequadas a cada unidade familiar, porque em cada uma das famílias se lava, se cozinha, se tira foto com o celular. Então ninguém se sente excluído ou inadequado (PORTAL APRENDIZ, 2020).

No que se refere aos usos de materiais escolares, foram desenvolvidas propostas utilizando recursos de fácil aquisição, por parte das famílias, como materiais reutilizáveis diversos, que fazem parte de suas rotinas, considerando, assim, a realidade de cada contexto familiar, para não sugerir algo que não fosse acessível a elas, fator este que também interfere no processo de acolhimento. Desse modo, é importante considerar os materiais como instrumentos potentes no campo das descobertas, uma vez que são elementos capazes de despertar e motivar novos interesses nas crianças (VECCHI, 2017).

Ainda sobre esse novo contexto, nos deparamos com os desafios referentes ao acesso à *internet*, tanto por parte das professoras e apoio pedagógico quanto pelas famílias. Nem todas as famílias tinham computador, *notebook* ou *tablet*, dispondo apenas de aparelho celular para acessar o *link* dos encontros remotos, o que dificultava a interação com o grupo.

É válido mencionar as novas vivências com os recursos tecnológicos. Foi necessário ampliar os nossos conhecimentos acerca do uso das ferramentas digitais, desde o uso de aplicativos e plataformas, como também na gravação e edição de vídeos. Acolher essas famílias e crianças, em modalidade remota, foi e ainda é um processo de letramento digital⁷ para todos nós.

A partir das reflexões empreendidas, destacadas aqui, no tópico a seguir, faremos o relato de como aconteceram as nossas propostas na modalidade remota. O foco não é narrar apenas os desafios, mas descrever possibilidades viáveis ou possíveis de serem realizadas no modelo remoto, isto é, os pontos e os contrapontos do acolhimento e adaptação por meio das telas.

Olá, crianças! Podemos entrar em suas casas?

Em face das discussões e decisões da equipe da UAEI/UFCEG, passamos a pensar e estudar ações diretas para criarmos uma relação com as 15 crianças e suas respectivas famílias, fomentando o elo, o respeito e a relação de confiança para com esse público. Primeiramente, foi necessária a participação de um Grupo, na rede social *Whatsapp*, composta por todos os professores, coordenação colegiada da UAEI e um dos responsáveis por cada criança.

Em seguida, após conversas com as famílias, ficou decidido que esse encontro aconteceria um dia na semana, nas sextas-feiras,

⁷ De acordo com Street (2012), o letramento digital se refere às práticas sociais de leitura e escrita em ambientes **digitais**, a exemplo do computador, *tablet*, celular ou em plataformas e aplicativos como e-mails e redes sociais.

às 17h, pela Plataforma virtual *Google Meet*, com duração entre 20 minutos e 1h.

No primeiro encontro, realizado no dia 15 de maio de 2020, contamos com a presença de 11 crianças e suas respectivas famílias. Estávamos ansiosas para esse momento, era novidade. Nessa modalidade, não haveria abraço, toque ou qualquer contato físico, ações comumente vivenciadas no presencial. Também percebemos expectativas por parte dos familiares, na escuta e observação atentas ao que seria realizado e mediado.

Por ser o primeiro momento, todos os familiares buscaram aprender a manusear o aplicativo. Conforme foram adentrando a sala virtual, para participarem do encontro remoto, a conexão caiu, em alguns momentos, para uns, enquanto outros não conseguiram abrir o microfone e houve até quem não conseguisse acessar o *link* enviado.

Quanto às crianças, algumas ficaram a nos observar de modo sério e atento, a exemplo de LR⁸, que olhava para a câmera e mexia seus dedos das mãos. Por hora, direcionava o seu olhar para a sua mãe e mantinha-se sentada, buscando nos reconhecer, saber quem éramos. Já a criança DI, demonstrou alegria e rapidamente sorriu quando nos viu e ainda falou “- *Eu sou D...!*”, se afirmando em seu novo contexto, agindo com curiosidade.

É importante pontuarmos que, em algumas vivências das crianças com o aplicativo *Google Meet*, a criança LH, por exemplo, demonstrou um desconforto inicial com a nossa voz, achou que estávamos falando alto e colocava suas mãos nos ouvidos, dizendo: “-[...] *baixo!*”; sua mãe explicou que se tratava do volume do seu computador e rapidamente buscou solucionar o problema.

Não tínhamos um planejamento específico para esses primeiros momentos. Precisávamos sentir, ouvir, ver o que nos esperava. O objetivo inicial era o de conhecer as crianças e famílias, saber sobre a receptividade e a aceitação por parte das crianças. Para tanto, as famílias atuaram em parceria com as professoras,

⁸ Para preservar os nomes das crianças, utilizaremos apenas as suas letras iniciais.

auxiliando-as na provocação do espírito investigativo e levantamento de hipóteses das crianças, promovendo um caminho para as próximas ações pedagógicas.

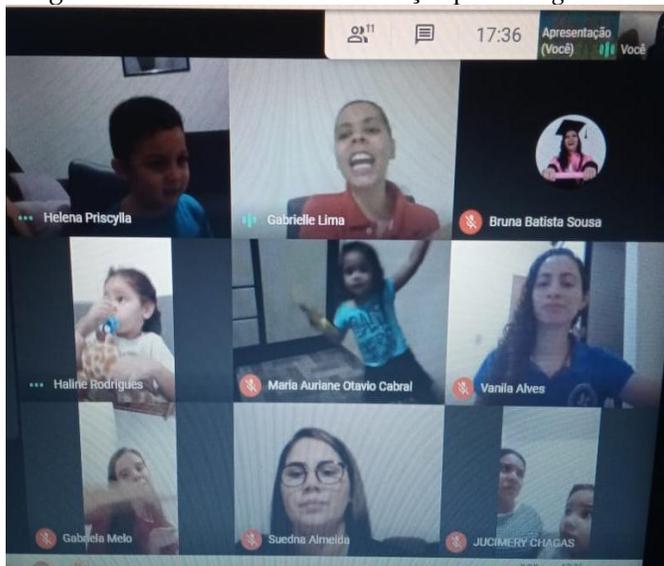
As nossas observações foram muito importantes, pois nos ajudaram a compreender e a auxiliar na construção dos diálogos com crianças e famílias, a fim de minimizar essa realidade de distanciamento.

O ato de acolher as crianças de 2 anos foi o centro desse processo tão desafiador. Conforme Staccioli (2013), o acolhimento está interligado com a escuta. Para o autor, escutar as crianças representa assumir uma postura de criança e fazer uso da empatia. Nessa postura acolhedora, o adulto age como o ser que apoia a criança. Assim, escutar significa

[...] aceitar construções que talvez não correspondam às regras usuais [...] A escuta é algo mais do que uma técnica didática; a escuta exige que o ouvinte se coloque na pele do outro, que se sintonize com ele, que mude o seu modo de ver e de sentir para tentar captar o de seu interlocutor (STACCIOLI, 2013, p. 37-38).

Durante o primeiro encontro, buscamos acolher a todos. A criança M estava de uniforme e, vez por outra, admirando, passava as mãos sobre a nova roupa. A sua mãe nos explicou que já queria que ele compreendesse que haveria um momento com as professoras. Estávamos atentas a escutá-las, não apenas através da escuta sensível, mas também a uma percepção por meio das diferentes linguagens expressas. Captamos aspectos simbólicos e culturais que representam a chegada de uma “visita ao lar” e, que naqueles momentos, seríamos uma visita. Os processos de escuta foram singulares e específicos, atentos a cada criança.

Figura 1 – Encontro com as crianças pelo *Google Meet*.



Fonte: Arquivo das professoras autoras.

Os encontros seguintes foram marcados pela valorização dos detalhes. A cada elogio, atribuído às crianças, recebíamos, em troca, expressões de sorrisos tímidos e acanhados, mas repletos de satisfações. Esses detalhes tão observados foram, aos poucos, ampliando os laços entre professoras e crianças, convergindo em uma relação de parceria, afeto e confiança entre os sujeitos.

No que se refere à participação das crianças nos encontros, esta aconteceu de modo gradativo. Dialogamos com as famílias daquelas crianças que não participaram de nenhuma vivência e buscamos respeitar as justificativas de suas ausências. Entendemos que, naturalmente, as crianças de dois anos não mantêm o foco por muito tempo em tela, por isso, algumas se ausentaram da sala virtual, poucos minutos após o início do encontro.

As ações pedagógicas para essas vivências estavam ancoradas nas falas e anseios das crianças, a partir das hipóteses, perguntas, explicações e narrativas realizadas por elas. Enfatizamos que, para além desses encontros de interação em modalidade síncrona, a Unidade também oferecia propostas assíncronas, por meio de

vídeos gravados pelas professoras (músicas, danças, parlendas, trava-línguas, contação de histórias, receitas, entre outros), dicas de *Lives* e filmes/curtas, bem como envio de livros literários em *PDF* para todos os grupos da UAEI.

Os encontros foram marcados pelas brincadeiras. Brincamos de movimentos corporais, dançamos, cantamos e nos divertimos, sem pressa, respeitando o tempo e o espaço de cada um. Algumas crianças se expressaram por meio da fala, outras por gestos e movimentos corporais amplos; e algumas não queriam olhar para a câmera.

Em nosso último encontro do primeiro semestre de 2020, tivemos uma proposta de culminância⁹ e, para tal, acordamos com todos os envolvidos um momento de “Lanche coletivo”, com músicas, danças e comidas regionais, em que as crianças estivessem com trajés juninos.

As festas juninas fazem parte das vivências e experiências enquanto moradores nordestinos, paraibanos e campinenses. Ainda que tenha acontecido na modalidade remota, foi um grande passo para estreitarmos os laços entre as famílias e as professoras. Trocamos experiências, compartilhamos o momento de modo alegre e consideramos que este foi um marco no processo de acolhimento e adaptação junto às crianças do Grupo 2. Isso é justificado pelo fato de que todos os envolvidos se mostraram sujeitos participantes da história do grupo, desde a relação de pertencimento, a preparação da festa com a participação das famílias até o significado atribuído.

Fizemos um desfile, para que as crianças pudessem apresentar seus trajés. Valorizamos cada detalhe que as famílias organizaram, as comidas típicas, a ornamentação de suas casas e as roupas escolhidas.

⁹ A Culminância na UAEI representa um evento coletivo ou individual, em que as crianças socializam com a comunidade educativa suas vivências ao longo do mês. É marcado por apresentações musicais, cantigas, poemas, brincadeiras, dramatizações, entre outros.

Dançamos ao som de cantigas de roda, embaladas pelo ritmo do forró, e apresentamos lanches típicos que havia nas mesas das crianças. Nesse momento, LH comentou: “- *Quer milho?*”. Esses pequenos detalhes nos mostraram como as crianças ressignificam o mundo. As manifestações infantis acontecem em todas as situações que elas vivem.

A partir dessa ação, percebemos que as crianças demonstraram mais confiança com a entrada das professoras nas suas casas. Nosso olhar e concepção acerca da infância como construção social (SARMENTO, 2005) ofereceu o respaldo para promovermos novas ações que tivessem sentido para cada criança. Foram proporcionadas vivências com as múltiplas linguagens e com o uso de ferramentas pelas quais as crianças se reconhecessem, se encontrassem, brincassem e dessem significado ao mundo.

No segundo semestre de 2020, observamos que a temática “animais” se apresentava como uma área de interesse e curiosidade do grupo. Uma das crianças nos relatou, em um determinado encontro, que, no sítio em que ela vivia, havia muitos animais. Além disso, constatamos também que, algumas crianças, professoras e apoio pedagógico, possuíam animais de estimação em suas residências. Dessa forma, propusemos vivências lúdicas e brincantes, com o objetivo de explorar o universo dos animais e seus diferentes habitats, instigando a imaginação das crianças, a sensibilidade, a curiosidade e novas descobertas.

Inicialmente, conhecemos os animais que moravam no sítio. Dentre as propostas realizadas, brincamos com as cantigas, manuseamos a caixa musical, apresentamos os sons dos animais e realizamos contações de histórias. Em uma dessas propostas – a pintura nas mãos – utilizamos nosso corpo como fantoche. Nessa ocasião, a criança DI demonstrou o desejo de conhecer mais sobre o animal lobo. “- *Gabi, eu vou fazer um lobo, auuuuuuuu!*”.

Figura 2 – Pintura de animais nas mãos. Girafa, jacaré e lobo.



Fonte: Arquivo das professoras autoras.

A partir dessa fala, durante os nossos encontros, pesquisamos informações sobre os lobos: onde vivem, do que se alimentam, dentre outras. Em uma das vivências, foi realizada a brincadeira *“Tá pronto, seu Lobo?”*, na qual brincamos com a imaginação das crianças a partir das ações do lobo, como: tomar banho, calçar os sapatos, vestir a roupa, arrumar o cabelo e o que mais imaginar. Esse foi um momento cheio de criatividade. Com base nessa brincadeira, verificamos a hipótese da criança LG, *“- Falta escovar os dentes!”*. Investigamos se os lobos escovavam ou não os dentes na vida real, um exemplo de um entrelaçado do universo do faz de conta com os hábitos da rotina.

Dando continuidade às propostas, planejamos uma vivência, em que foi possível comparar um animal com outro, de modo que foram apresentados diferentes animais, citados pelas crianças e que faziam parte de seus conhecimentos, como: porco, tubarão, jacaré,

macaco, cachorro, cobra, onça, leão, entre outros. Observamos os tamanhos, as formas da arcada dentária, onde viviam, fazendo relações de semelhanças e diferenças. Para esse momento, foram utilizados como recursos: *slides*, fantoches e dedoches.

As crianças também se interessaram em conhecer sobre os tubarões; rapidamente fizeram associações aos desenhos animados que assistiam e a vídeos musicais, em que este animal se fazia presente. Nessa proposta, elas nos pediram para cantar e dançar com a música *Baby shark*, dos compositores Shawnee Lamb e Robin Davies. Durante a explanação do vídeo, uma criança nos relatou sobre o fundo do mar, identificando o habitat do tubarão e algumas curiosidades envolvendo os aspectos físicos da água e sobre outros animais marinhos.

A partir dessa narrativa, a proposta para o encontro seguinte foi a de "Navegarmos no fundo do mar". Brincamos com o elemento água e suas diferentes temperaturas (água fria, gelada e quente). É válido ressaltar que a criança DI havia destacado que a água do mar "- é gelada!". O gelo, a tinta azul e o sal foram os elementos adicionados à vivência. Antecipadamente, as famílias haviam congelado alguns brinquedos que remetessem à temática ou não. Foram congelados estrelas do mar, peixinhos, tampinhas, conchas, folhas, entre outros. Descongelamos tais brinquedos com outras temperaturas da água e o sal foi utilizado para acelerar esse processo, sabendo que a água do mar é salgada. Foi possível observarmos as mudanças físicas da água, de modo brincante e sensorial.

Na sequência dos encontros, continuando com a temática "Navegar ao fundo do mar", foram realizadas vivências, como: modelagem, na qual, utilizando a massinha caseira, as crianças produziram diversos animais marinhos (polvo, peixe, tubarão e caranguejo); e o banho de bacia, momento favorável para brincar com a água.

Partindo do interesse das crianças pelos peixes e pela água, e ainda, com o objetivo de estreitar os laços das professoras com as crianças e famílias, propusemos que cada família adquirisse um peixe. Cabe ressaltar que optamos por mediar encontros em que a

brincadeira, o cuidado e a educação se fizessem presentes de modo indissociável a partir dessa temática.

A essa sequência, demos o nome de “Tem um peixinho na minha casa!”. No primeiro momento, conversamos com as famílias acerca das curiosidades das crianças com os animais aquáticos e sobre a possibilidade de que cada uma delas tivesse o seu bichinho da água. As próprias famílias passaram a pesquisar preços, lugares de venda e os tipos de peixes que podiam ser criados no ambiente doméstico, bem como sobre os respectivos aquários.

Os peixinhos passaram a fazer parte das nossas vivências, ganharam nomes, todos escolhidos pelas próprias crianças, “Bobby, Dori, Dore, Josefa Juliana, João, Nemo, Pocoyo e Zuma”. Além disso, as professoras e alunas de apoio pedagógico também adquiriram seus animais: “Blue, Branquinha, Rubi e Oliver”.

Figura 3 – Peixinhos de algumas crianças do Grupo 2



Fonte: Arquivo das professoras autoras.

Através do envio de propostas assíncronas, por meio de vídeos, apresentamos às crianças, explicamos sobre a necessidade de troca de água e descobrimos juntos como os peixinhos se

alimentavam. As próprias famílias também nos auxiliavam, enviando informações sobre o tipo de comida ideal para cada peixe, inclusive, por meio de conversas com veterinários.

As crianças passaram a observar o dia a dia desses animais, como eles foram crescendo e até sobre a sua morte. Em determinado encontro, a criança MS exclamou: “- *Professora, o meu peixinho morreu!*”. Essa foi uma possibilidade de dialogarmos sobre o ciclo da vida, de modo leve. Mesmo diante da situação de tristeza, MS utilizou a imaginação para amenizar aquela situação. Ela estava com um peixinho amarelo de brinquedo e, naquele momento, segurou-o, tentando colocá-lo dentro do aquário. Essa vivência possibilitou uma conversa, instigando as crianças a lidarem com problemas corriqueiros da vida e a buscarem soluções para superá-los.

Ademais, a curiosidade e a busca pela interação com o peixinho provocaram, na criança AJ, o interesse em conhecer os sons emitidos por este animal, seus movimentos e ações. Ao observar seu peixe, a criança exclamou: “- *Esse peixe não faz nada!*”. Essa é uma descrição das diferentes leituras que as crianças fazem acerca do que vivenciam.

O peixinho foi um animal que participou do Grupo 2 como um vínculo e acolhimento entre crianças, famílias, professoras e apoio pedagógico. Pudemos, pouco a pouco, criar laços afetivos, compartilharmos saberes e desenvolvermos práticas pedagógicas, nas quais as crianças pudessem se desenvolver. Mesmo em contexto remoto, acreditamos que foi possível desenvolver algumas vivências, que incentivassem a curiosidade, a exploração, o conhecimento de si, da natureza e do outro. Porém, nada se iguala ao contato presencial com esses sujeitos.

Portanto, compreendemos que, apesar das dificuldades diante dessa modalidade, ao longo de 2020, nosso desejo de oferecer uma EI de qualidade, para o Grupo 2, tornou o processo menos pesado. Considerando as mudanças que essa modalidade trouxe, foi preciso nos atentar ainda mais aos planejamentos, mas a nossa intenção de criar vínculos nos permitiu adentrar as casas das

crianças, de maneira respeitosa e minimizando a falta dos encontros presenciais, que não ocorreram no ano em questão.

Considerações finais

O processo de acolhimento do Grupo 2, em 2020, aconteceu de modo inusitado e inesperado, por meio das telas e fora da UAEI. Estamos nos adaptando à nova realidade, sem o colo, sem beijo, sem abraço, cheias de dúvidas e angústias. Não estivemos próximas às crianças em momentos de desfralde, nos momentos de higiene, na brincadeira corporal ou auxiliando-as em seus desafios diários.

Buscamos enfrentar os nossos medos e tentamos nos ajustar às dificuldades da modalidade remota. A cada encontro, estávamos atentas às sensações e percepções das crianças. As emoções caminharam a todo o tempo conosco, principalmente para que fosse possível desenvolver novas estratégias educativas. Nossa intenção era de que elas se sentissem bem com a nossa presença, com a nossa companhia. Compreendemos que o acolhimento foi um aspecto central neste ano. Porém, não podemos naturalizar as relações a distância, sobretudo, na Educação Infantil.

Constatamos que as interações aconteceram em maior intensidade com os adultos e nossos esforços continuam para que as crianças dessa faixa etária possam compartilhar saberes, dialogar entre si, dividir histórias e afetos, uma vez que as relações entre os pares ainda estão muito limitadas. Enquanto Unidade, reconhecemos que essa modalidade de educação a distância não é apropriada à Educação Infantil, para além desse caráter emergencial, criado em virtude da Pandemia.

O contexto remoto dificultou ações que favorecessem as múltiplas linguagens, compreendendo que estas precisam ser vivenciadas de maneira integral, em movimento. Nada substitui a mediação face a face. O distanciamento junto às crianças, na faixa etária de dois anos, impossibilitou desenvolvermos uma prática de acolhimento e adaptação da UAEI, já consolidada e referenciada.

Quanto a nós, professoras, exigiu-se uma criatividade e adequação ao ambiente doméstico, que, outrora, não nos foi ensinado. Não imaginávamos que teríamos que promover as primeiras vivências das crianças em um contexto formal coletivo, de maneira virtual. Apesar de tudo isso, esperamos ter minimizado esses desafios e possibilitado momentos significativos com o grupo. Acreditamos que ampliamos as possibilidades de aprendizagem das crianças a partir do que elas nos disseram. As lacunas continuam existindo, mas o compromisso com o direito à educação foi e continua sendo a nossa maior motivação.

Referências

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil**/Maria Carmen Silveira Barbosa. 2000. 283 p. Tese (doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2010.

CORSINO, P. **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

CORSINO, P. Proposta pedagógica: o cotidiano na Educação Infantil. *In*: Secretaria de Educação a distância. Salto para o futuro. **O cotidiano na Educação Infantil**. Boletim 23. Novembro, 2006.

CRUZ, S. H. V. Avaliação e Educação Infantil. *In*: SANTOS, M. W.; TOMAZZETI, C. M.; MELLO, S. A. **Eu ainda sou criança**: educação infantil e resistência. São Carlos: EdUFSCar, 2019, p. 65-80.

DELALANDE, J. O pátio de recreio: lugar de socialização e de culturas infantis. *In*: BROUGÉRE, G.; ULMANN, A. L. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 63-79.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1959.

EDWARDS, C.; GANDINI, G.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EISENSTEIN, E. *et al.* Manual de Orientação. Grupo de trabalho Saúde na Era Digital (2019-2021). **#Menos Telas #Mais Saúde**. Sociedade Brasileira de Pediatria. Dezembro de 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrientMenosTelas__MaisSaude.pdf. Acesso em: 15 de maio 2021.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, J. R. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v.14, n.2. jul/dez. 2011, p. 479-501.

GARCIA, C. Francesco Tonucci: a casa como lugar de brincadeira e aprendizado durante a pandemia. **Portal Aprendiz**, 2020. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2020/05/18/francesco-tonucci-casa-como-lugar-de-brincadeira-e-aprendizado-durante-pandemia/>. Acesso em: 24 de maio 2021.

HORN, M. G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

MARTINS FILHO, A. J.; DORNELLES, L. V. **Lugar da criança na escola e na família**: a participação e o protagonismo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2018. 176 p.

OLIVEIRA, Z. R. de. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SILVA, A. R. N. da; BORIOLLO, B. C. **Quando os olhos se abrem: educação infantil em contexto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

STACIOLLI, G. Um método de trabalho. *In*: STACIOLLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Tradução de Fernanda Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção formação de professores. Série educação infantil em movimento).

STREET, B. V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. *In*: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e Práticas de Letramento: Pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012, p. 69-92.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Conselho Universitário. Conselho Superior de Ensino. **Resolução nº. 06/2020**, que regulamenta o Regime Acadêmico Extraordinário (RAE), que trata da oferta de atividades de ensino e de aprendizagem remotas durante a execução do período suplementar 2020.3, para a Universidade Federal de Campina Grande, no cenário de excepcionalidade sanitária provocada pela COVID-19. Disponível em: file:///C:/Users/RB%20INFORMATICA/Downloads/RES_06.2020CSERAe_v_revisada.pdf. trata da oferta do ensino remoto. Acesso em: 24 de maio 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WALLON, H. **Evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AS MENINAS JOGAM FUTEBOL COM OS MENINOS? PROBLEMATIZAÇÕES ENTRE GÊNERO E INFÂNCIA(S) COM CRIANÇAS DE 5 ANOS

Crisliane Boito¹

Janice Anacleto Pereira dos Reis²

Isabela Sarah Trigueiro Custódio de Brito³

Sabrinne Layanne Sousa Raposo Pordeus⁴

Lucas de Londres Silva⁵

Introdução

Este artigo tem por objetivo descrever e problematizar uma experiência, realizada no ensino remoto⁶, envolvendo as questões de gênero na Educação Infantil, com crianças de 5 anos, da Unidade Acadêmica de Educação Infantil, da Universidade Federal de Campina Grande (UAEI/UFCG), no primeiro trimestre de 2021.

As propostas, desenvolvidas e apresentadas neste texto, embora difiram da abordagem prática, presencial, da Pedagogia de Projetos (DEWEY, 1976), metodologia de trabalho da instituição, buscaram se manter conceitualmente fundamentadas e realizáveis, mesmo durante o período em que se fez necessária e

¹ Professora de Educação Especial, do Instituto Federal de Santa Catarina, IFSC. E-mail: crisliane.boito@ifsc.edu.br

² Supervisora Educacional da Prefeitura Municipal de Campina Grande, Paraíba. E-mail: janiceanacleto@gmail.com

³ Apoio Pedagógico da UAEI: E-mail: i.belasarah@gmail.com

⁴ Apoio Pedagógico da UAEI: E-mail: sabrinneraposo@gmail.com

⁵ Apoio Pedagógico da UAEI: E-mail: londresesilva@gmail.com

⁶ O modo remoto foi necessário devido ao período pandêmico de 2020/2021. Nessa situação, em 2021, nossos encontros aconteceram no modo síncrono, nas segundas, terças e quartas-feiras (através do *google meet* on-line), e assíncrono, nas quintas e sexta-feiras (propostas enviadas para serem realizadas com as crianças, através da mediação das famílias).

imprescindível a modalidade remota, durante o período pandêmico da COVID - 19.

A escuta dos interesses trazidos pelas crianças, durante os encontros remotos, nos conduziram à temática de gênero. Sabemos, por experiência docente e por revisão de literatura, que a questão é candente no Brasil, especialmente, quando envolve crianças⁷ da Educação Infantil.

Reconhecemos que são muitas as manifestações contrárias às discussões de gênero nas escolas. Nesse sentido, Biroli (2019), fundamentada nos princípios da Constituição Federal (BRASIL, 1988), apresenta alguns movimentos que buscam retirar as palavras gênero e sexualidade do Plano Nacional de Educação (PNE), o que gera tensões em diversas esferas da sociedade civil, visto que essas palavras dizem respeito à militância e representatividade de direitos da cidadania, relativos à liberdade de expressão, à locomoção, ao credo, entre outras questões individuais dos sujeitos.

Nosso entendimento sobre a discussão de gênero com as crianças se apoia em Brunner (2001), que problematiza a escola na sociedade como instituição responsável por promover o acesso e a apropriação dos sujeitos aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Diante disso, qual é a função do professor? A reprodução cultural ou de suporte para as crianças e jovens enfrentarem a evolução do mundo? Para nós, o compromisso educacional perpassa a necessidade de refletir com nossas crianças as transformações da sociedade. Não articular as questões de gênero no processo educativo seria negligenciar as mudanças culturais emergentes.

Nessa perspectiva, corroboramos com Martini (2020), no sentido de que a escola deve criar condições que permitam aos sujeitos confrontar a complexidade da evolução dos tempos, para discernir, reler e analisar os eventos de forma crítica, se apropriar

⁷ Compreendemos, a partir da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil – BNCC (BRASIL, 2018), bebês como crianças de 0 a 1 ano e seis meses; crianças bem pequenas na faixa etária de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; crianças pequenas na faixa etária de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

dos significados construídos socialmente; construir sentidos sobre a vida e reforçar os próprios saberes, para discutir sobre temáticas variadas da sociedade de hoje e de amanhã.

Dessa maneira, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010, p. 17, grifos nossos) orientam que a proposta pedagógica, para essa etapa, se construa mediante “[...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, **de gênero**, regional, linguística e religiosa”

Sendo assim, as instituições de Educação Infantil, enquanto primeiro espaço de convivência social das crianças, para além do contexto familiar, precisam contemplar as questões que envolvem o mundo, nos aspectos cultural, social, linguístico, econômico, entre outros.

Nosso intento pedagógico, oportunizando vivências com as crianças sobre as questões de gênero, foi o de avançar no que Morin (2020) nomeia de pensamento complexo, ou seja, tão importante quanto apresentar a realidade para as crianças, é interpretá-la e problematizá-la, para produzir conhecimento.

Para incentivar as crianças na (re) construção de significados, envolvemos as problematizações sobre gênero ao tema futebol, assunto recorrente no grupo, sempre permeado por empolgação e brincadeiras respeitosas e divertidas.

Este texto está organizado em três partes. A primeira se constitui por um mapeamento a respeito das questões de gênero na Educação Infantil, dos trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalho GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos, bem como no GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação de Reuniões Nacionais e locais, da Região Nordeste, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre os anos de 2010-2020. Na segunda parte, apresentamos as inquietações que

nos fizeram explorar com o grupo⁸ as questões de gênero, nossas intervenções e as considerações, trazidas pelas crianças e decorrentes de nossas interpretações. Na terceira parte, tecemos considerações sobre a importância da observação e escuta das teorias provisórias das crianças, tanto as iniciais quanto as forjadas após as vivências sobre as questões de gênero na infância.

As questões de gênero nas reuniões da ANPED

Com a intenção de explorar o que está sendo trabalhado no campo das questões de gênero na Educação Infantil, realizamos um mapeamento dos trabalhos apresentados nas Reuniões nacionais da ANPED e da Região Nordeste nos últimos 10 anos.

O interesse nesse mapeamento se deu por compreendermos que o estudo e a reflexão, tanto docente quanto da equipe de apoio pedagógico, sobre os temas que nos trazem as crianças, é essencial, pois fundamentar nossa prática na teoria e refletir sobre o que já foi produzido, é alicerçar o fazer pedagógico, pautado no estudo contínuo.

A escolha para mapear as reuniões da ANPED ocorreu por compreender a notória trajetória dessa Associação em nosso país, a qual surgiu em 1978 e, desde então, tem sido importante expoente na “[...] luta pela universalização e desenvolvimento da Educação no Brasil” (ANPED, 2021).

A busca pelos trabalhos na ANPED foi realizada nos Grupos de Trabalho: GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos e GT 23 – Gênero, sexualidade e educação. Nesse levantamento, foram localizados, a partir dos descritores: Crianças, Educação Infantil e Gênero, os seguintes trabalhos:

⁸ Na UAEI, a organização das turmas acontece da seguinte forma: Grupo 2 – crianças de 2 a 3 anos; Grupo 3 – crianças de 3 a 4 anos; Grupo 4 – crianças de 4 a 5 anos; Grupo 5 – crianças de 5 a 6 anos.

Quadro 1 – Levantamento de trabalhos da ANPEd 2010-2020

Ano	GT	Evento/Local	Título do trabalho	Autor
2010	23	Reunião nacional da ANPEd Caxambu-MG	A experiência escolar cotidiana e a construção do gênero na subjetividade infantil	Davi Marangon; Leilah Santiago Bufrem
2012	7	Reunião nacional da ANPEd Porto de Galinhas -PE	Meninos entre meninos num contexto de educação infantil: um olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas	Márcia Buss-Simão
2012	23	Reunião nacional da ANPEd Porto de Galinhas- PE	No labirinto da educação infantil: as falas de educadoras sobre gênero e sexualidade	Cláudia Maria Ribeiro
2015	23	Reunião nacional da ANPEd Florianópolis-SC	Construções de identidade de gênero na primeira infância: uma análise da produção científica e do RCNEI	Francisca Jocineide da Costa e Silva
2015	7	Reunião nacional da ANPEd Florianópolis-SC	Entre a inocência e o profano: a sexualidade na infância contemporânea	Raquel Gonçalves Salgado; Carmem Lúcia Sussel Mariano; Evandro Salvador Alves de Oliveira
2017	23	Reunião nacional da ANPEd	“Coisas de meninos e coisas de meninas”: a produção do	Francisca Jocineide da Costa e Silva;

		São Luís- MA	curso gênero e diversidade na escola sobre educação infantil	Adenilda Bertoldo Alves de Morais
2017	23	Reunião nacional da ANPED São Luís- MA	Experiências de identidades de gênero: corpo brincante em espaços institucionais – entre brinquedos, brincadeiras e outras habitações lúdicas	Renata Aparecida Carbone Mizusaki; Cleomar Ferreira Gomes
2018	23	EPEN João Pessoa- PB	Menino pode brincar de boneca? a boneca nas brincadeiras escolares: percepções de pais e mães	Francisca Jocineide da Costa E Silva; Adenilda Bertoldo Alves de Morais
2017	23	Reunião nacional da ANPED São Luís- MA	Experiências de identidades de gênero: corpo brincante em espaços institucionais – entre brinquedos, brincadeiras e outras habitações lúdicas	Renata Aparecida Carbone Mizusaki; Cleomar Ferreira Gomes
2018	23	EPEN João Pessoa- PB	Menino pode brincar de boneca? a boneca nas brincadeiras escolares: percepções de pais e mães	Francisca Jocineide da Costa E Silva; Adenilda Bertoldo Alves de Morais
2018	7	EPEN João Pessoa- PB	Pesquisando o mundo infantil a partir de um olhar dos estudos de gênero	Maria Thaís de Oliveira Batista

2018	7	EPEN João Pessoa- PB	Representações de masculinidades e feminilidades delineando identidades de gênero entre meninos e meninas em contexto de educação infantil	Ericka Marcelle Barbosa de Oliveira; Lenira Haddad
2020	23	EPEN Salvador- BA	Gênero e educação infantil na BNCC: lacunas e entrelinhas	Ronnald Torres Oliveira; Iran de Maria Leitão Nunes

Fonte: Elaborado pelas autoras e pelo autor, 2021.

Conforme ilustra o Quadro 1, foram localizados 11 trabalhos envolvendo os descritores elencados sobre as questões de gênero na Educação Infantil. Destes, sete foram localizados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e quatro no Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste/ ANPED Nordeste (EPEN).

De modo predominante, os estudos publicados nos anais dos eventos assinalam as tensões das relações escolares, envolvendo questões de gênero, nas instituições de Educação Infantil. Nessa direção, Marangon e Bufren (2010) destacam a necessidade de resistência a todos os processos de diferenças, tais como: gênero, raça, etnia e orientação sexual.

No entanto, a sustentação pedagógica para tal movimento parece não estar indicada nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), analisados por Silva (2015). Na linha de análise de documentos normativos, para Oliveira e Nunes (2020), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), na etapa da Educação Infantil, embora apresente lacunas, traz, nas entrelinhas, algumas possibilidades.

Nesse universo de trabalhos analisados, um aspecto comum é a constatação, pelos pesquisadores, da reprodução de

desigualdades de gênero, a partir das relações e interações das crianças nas instituições infantis.

A identificação das categorias de gênero nas brincadeiras, brinquedos e na utilização de espaços (SIMÃO, 2012; BATISTA, 2018) pode estar mediada pelas interpretações da cultura de pares e do mundo adulto (OLIVEIRA; HADDAD, 2018), desde as relações de âmbito familiar até as de âmbito institucional (SIMÃO, 2012).

No que tange ao âmbito escolar, Silva e Moraes (2017), em seus estudos, consideram que as determinações docentes, distinguindo ações e objetos para meninas e meninos, reproduzem as desigualdades de gênero e impedem que as crianças aprendam juntas.

Além dessas questões, Salgado, Mariano e Oliveira (2015) alertam para a interferência das mídias eletrônicas nas relações das crianças, fortalecendo a lógica do consumo e banalizando os corpos e a sexualidade. Para os pesquisadores, a infância moderna, ao mesmo tempo que requer proteção, demanda educação pelo viés da crítica, para superar a cultura da lógica mercadológica.

Ribeiro (2012) problematiza que o professor da Educação Infantil deve assumir o compromisso de educar também para as questões de gênero e sexualidade, uma vez que isso faz parte da vida das crianças e da sociedade em que estão inseridas. Linha de discussão similar foi identificada no texto de Misuzaki e Gomes (2017), quando consideram que as crianças devem ter oportunidades ampliadas e experiências inovadoras, para que se sintam motivadas e seguras para intervir cultural e socialmente, a partir de novas perspectivas que superem preconceitos cristalizados historicamente.

Por fim, a investigação de Silva e Moraes (2018, p. 3), realizada durante uma reunião com as famílias, buscou compreender as concepções destas sobre o brincar com bonecas por meninas e meninos. As pesquisadoras verificaram que os núcleos familiares autorizam a brincadeira de bonecas por meninos “[...] com o fim de satisfação e prazer da criança”, “desde que reforce uma forma de masculinidade” e “com o objetivo de meninos não crescerem com

preconceitos”. Em contrapartida, a negação para a brincadeira com bonecas se justificou “para não fugirem às normas heterossexuais”.

As contribuições trazidas nos trabalhos mapeados foram importantes, uma vez que possibilitam a ampliação do nosso olhar sobre a temática. Em suma, ainda que o número de trabalhos seja restrito, eles sinalizam o crescimento do número de pesquisas na década analisada. As discussões salientam o quanto as representações e concepções sobre as questões de gênero têm permeado a escola, as famílias e a mídia, exigindo posicionamento e reflexão docente nas práticas cotidianas nas instituições escolares.

As vivências com as crianças e famílias atravessadas pelas questões de gênero na temática futebol

Planejar ações pedagógicas, para serem vivenciadas com crianças de cinco anos de idade, que estão distantes do contato físico, é um desafio. Para além disso, logo constatamos que, para termos êxito na participação efetiva das crianças em nossas propostas, síncronas e/ou assíncronas, o planejamento deveria, de modo secundário, instigar também as famílias e responsáveis.

Pesquisas têm abordado o quanto a participação das famílias é importante para o desenvolvimento das crianças no contexto escolar, a exemplo dos estudos desenvolvidos por Rodrigues, Muanis (2020); Néia, Cunha (2013); Lima, Silva (2015). No entanto, em nenhum outro momento, talvez, a participação das famílias se fez tão imprescindível quanto no período pandêmico. Nessa situação, sem essa parceria, nosso fazer pedagógico seria irrealizável.

Durante os encontros remotos, percebemos o interesse e a aceitação das crianças pelo diálogo sobre futebol e, por compreendermos que esse esporte é objeto de interesse de boa parte dos brasileiros, vislumbramos possibilidades que poderiam atingir nosso objetivo primeiro: a participação efetiva do Grupo 5 (crianças e adultos). Concomitante a isso, logo identificamos no “futebol” um caminho possível para a experiência reflexiva sobre

as questões de gênero, tema identificado, especialmente, na recusa de alguns meninos do grupo, em vivências de exploração corporal, oportunizada através do estilo de dança balé, em determinado momento síncrono.

Os dados gerados para análise, neste artigo, são compostos por: a) registros diários de reflexão (docente e da equipe de apoio pedagógico) em documento de edição *on-line*, através do *Google Drive*; b) registros fotográficos e videograções (enviados pelas famílias e/ou responsáveis).

As vivências envolvendo gênero e futebol iniciaram em março e se encerraram no mês de maio, do ano de 2021, ao notarmos que o interesse das crianças se encaminhou para nova temática. Seleccionamos dois recortes dos materiais gerados para serem disparadores de reflexões, conforme quadro abaixo:

Quadro 2 – Momentos selecionados para a reflexão neste artigo

Ação	Proposta	Objetivos	Participação/ Devolutivas	Observações
1	Vídeo em família sobre o time de futebol	-Identificar se a temática futebol, de fato, poderia ser motivadora das propostas vislumbradas; -Observar se os vídeos tinham participação, majoritariamente, de homens ou mulheres ou do coletivo familiar amplo;	Proposta assíncrona -Devolutivas de vídeos de 12 das 14 ⁹ crianças matriculadas; -Participação de duas professoras; 3 graduandas de apoio pedagógico e do fantoche	Empolgação das famílias e crianças. Organizaram o espaço da gravação - decoraram com bandeiras, usaram camisas dos times, cantaram hinos, encenaram,

⁹ O número de crianças no período variou devido a saídas de algumas crianças da instituição e da entrada de novas, a partir de edital de seleção e sorteio de novos alunos para as vagas ociosas.

		-Envolver as famílias e as crianças;	utilizado no grupo.	contaram sobre a escolha do time.
2	Visita, <i>on-line</i> , de uma técnica de futebol	-Possibilitar a reflexão sobre as funções das mulheres no futebol; -Promover a reflexão sobre os lugares das mulheres e dos homens na sociedade em geral;	Proposta síncrona Participação de 12 das 16 crianças matriculadas;	Alegria em receber uma pessoa convidada; Perguntas das crianças para a treinadora - curiosidades. As questões de gênero tiveram destaque.

Fonte: Elaborado pelas autoras e pelo autor, 2021.

A ação 1 – “Vídeo em família sobre o time de futebol”, realizada no mês de março, possibilitou a participação direta das famílias que, com as crianças, foram convidadas a produzirem e enviarem vídeos cantando ou dançando o hino do time, apresentando paródias musicais, desenhando, relatando como o futebol tem relação ou não com a família etc. A proposta era livre, para que cada família se sentisse à vontade em compartilhar com o coletivo seus interesses no esporte.

Nós também – professoras, apoio pedagógico e, até mesmo, o fantoche do grupo – gravamos o nosso vídeo, buscando viver o conceito de participação, no sentido de “tomar parte” e não de simplesmente “fazer parte” (BORDENAVE, 1992). Para nós, a participação está implicada em ser parte de algo que fazemos juntas/os.

Após receber e apreciar os vídeos de doze famílias/crianças (85,7% de devolutivas), das professoras, do apoio pedagógico e do

fantoches do grupo, realizamos descrições das videograções, para auxiliar as análises e as compreensões do material, no intuito de identificarmos movimentos e relações possíveis entre as questões de gênero e futebol nos contextos familiares, neste momento inicial das vivências oportunizadas.

De imediato, chamou-nos atenção dois vídeos recebidos, transcritos abaixo, que contavam com a participação também dos avós das crianças. No registro, foi possível observar o envolvimento destes, não sendo somente o avô o parceiro da vivência, mas, no contexto familiar, feminino e masculino diverso:

A música de fundo é o hino do time de futebol que a família de A.F¹⁰ torce. Enquanto isso, criança, avô e avó seguram a bandeira e alguns adereços, como faixa e almofadas do time. Juntos, cantam e dançam. A mãe da criança registra o momento (Descrição da videogração, A. F, 25/03/2021).

A família está sentada em um sofá. A.M, sua irmã, pai, mãe e avô. As crianças falam sobre o time pelo qual torcem. O avô, animado, relata que isso é uma paixão que passa de geração em geração. Todos usam camisas do mesmo time e festejam eufóricos o momento (Descrição da videogração, A. M, 25/03/2021).

Apesar de, nas descrições acima, não observarmos a influência da nossa cultura, que impele o gosto pelo futebol, preferencialmente, aos homens, no contexto amplo dos demais vídeos das famílias (12¹¹), as constatações dão pistas de um possível “vazamento” em relação à supremacia dos homens no futebol, a partir da presença de mulheres nos vídeos. As videograções recebidas tiveram: a participação das crianças, com homens e mulheres (4); participação das crianças exclusivamente com responsáveis do gênero masculino (4); participação das crianças

¹⁰ Neste artigo, por questões éticas, não serão expostos os nomes das crianças. Optamos por utilizar as iniciais de seus nomes.

¹¹ Os números registrados entre parênteses discriminam o quantitativo de devolutivas de cada uma das categorias.

exclusivamente com responsáveis do gênero feminino (0); participação das crianças sozinhas (3); envio de desenhos (1); participação da família com irmãos/irmãs, pai e mãe (2); participação das crianças com seus avós (2).

Os dados evidenciaram que, apesar de haver a presença das mulheres na proposta (8), em situações em que se optou entre um único representante para estar com a criança, a escolha foi por um pai ou responsável do sexo masculino. Esse dado é diferente da participação predominantemente feminina, constatada no grupo, ao se tratar do acompanhamento das crianças, em encontro síncrono posterior, quando apreciamos os vídeos compilados.

O papel que a cultura estabelece, especialmente, para as mulheres como as principais responsáveis pela educação e acompanhamento nas propostas escolares das crianças, reafirma as situações descritas, em que aos homens coube o momento de videogravação para a proposta de futebol e, para as mulheres, o acompanhamento das crianças nas demais atividades. Nesse sentido, Meyer (2013) alerta o quanto ainda as questões de gênero são muitas vezes naturalizadas e sutis.

Outras análises realizadas envolvem o posicionamento das crianças durante a exibição do vídeo compilado para apreciação. Elas demonstraram entusiasmo e trouxeram questionamentos, tais como o de M.L (menina, 5.a) ao fantoche do grupo: "*Amadeu, por que tu torce para o Treze¹², hein?*", sendo complementada por C.V (menino, 5.a) "*Esquece o Treze e muda para o Flamengo! O Treze perdeu vários campeonatos*". (Registro de reflexão diário, 05/04/2021). A partir dos exemplos das falas das crianças, podemos considerar que o interesse pela temática futebol envolveu meninos e meninas do grupo, dado que também pôde ser reafirmado em outras falas e devolutivas de propostas no decorrer do projeto.

A tentativa de negociação de C.V (menino, 5.a), para que o fantoche do grupo, Amadeu, deixasse de torcer pelo time de futebol Treze e passasse a torcer pelo time do Flamengo, também

¹² Time de Futebol da Paraíba.

nos marcou. Ações como essa reafirmam que o movimento pedagógico constante, pautado no entendimento da importância em oportunizar que as crianças pensem, escolham, reflitam e negociem (RINALDI, 2019), não foi impedido pelo modo virtual, ao qual estávamos submetidos.

A ação 2 – “Visita, *on-line*, de uma técnica de futebol”, realizada em maio, possibilitou a construção de um diálogo entre as crianças e uma técnica de um time de futebol, acerca de suas atribuições profissionais. Ao iniciarem a conversa com a convidada do dia, as crianças já demonstraram curiosidade sobre as atividades desempenhadas por ela.

Na ocasião, a profissional estava em seu local de trabalho, uma quadra de futebol e, ao mostrar os/as jogadores/as treinando, instantaneamente, R.L (menino, 5.a) interpelou: “*As meninas e os meninos jogam juntos?*”, indicando seu espanto, pautado, possivelmente, pela representação de gênero hegemônico no esporte. Reação semelhante foi a observada em A.A (menino, 6.a), que, ao identificar um quantitativo majoritariamente feminino, no momento do treino (3 atletas), questionou: “*Cadê os homens? Eles jogam?*”.

Destacamos o quanto as crianças ficaram surpresas com o que viram e com as respostas da técnica de futebol, uma vez que, as perguntas elencadas pelo grupo, no dia anterior para a profissional, sequer foram recordadas. Assinalamos que, tanto na preparação para a visita da técnica – quando elencamos com as crianças possíveis questionamentos a serem feitos para a profissional – quanto no dia em que a vivência aconteceu, as questões das crianças foram diversas e não foram conduzidas a serem a respeito das questões de gênero.

É relevante apresentar isso, para destacar que, em todo o processo, a escuta das crianças foi não do que queríamos ou gostaríamos de explorar com as crianças, num sentido adultocêntrico, mas nas direções que elas nos conduziam, num sentido de significação dado por elas.

Observamos que, durante a entrevista com a técnica, as curiosidades das crianças sobre o esporte e a sua organização

perpassou desde questões de alimentação dos atletas; tempo de trabalho de um treinador ou treinadora de futebol; questões salariais; custos de materiais, como bolas e uniformes; truques e técnicas utilizadas; prêmios, a exemplo de taças e medalhas etc.

Além disso, reconhecemos nas crianças a surpresa em conhecer uma treinadora em nosso encontro virtual. M. M (menino, 6.a), de modo muito espontâneo, relatou: *“Eu tava na aula de futebol e agora tô vendo uma treinadora!”*, o que nos revela o quanto as crianças do nosso grupo também estão envolvidas pelas questões de gênero, implicadas em aspectos históricos, culturais e midiáticos, como identificado no mapeamento de trabalhos da ANPEd (2010-2020).

Nessa perspectiva, em momentos seguintes, dialogamos com elas sobre outras profissões com representatividade feminina no futebol, tais como: narradoras esportivas, jogadoras, bandeirinhas, gandulas, médicas, fisioterapeutas, entre outras, na busca por potencializar experiências reflexivas mais amplas, interpretando a realidade atual. Foi possível, também, explorar outras linguagens, tais como: geográfica – de que local/estado são os times de futebol do grupo; matemática – quantidade/porcentagem de torcedores por time, idades, tempo/anos etc; musical – hinos dos times; gráfica – mascotes; cartunistas, entre outras.

Considerações finais

As questões de gênero, como demonstramos no decorrer do artigo, permeiam o cotidiano, a partir de comportamentos, condutas, valores, crenças, entre outros aspectos, impostos, de certo modo, pela cultura, pela mídia e pelo meio social. Esses demarcadores classificam os sujeitos por binarismos, como masculino/feminino, homem/mulher, heterossexual/homossexual, elementos que, na contemporaneidade, têm sido objeto de importantes discussões.

Consideramos que a escola, enquanto espaço social, responsável por favorecer as pessoas, sendo um ambiente

privilegiado para apropriação de conhecimentos produzidos historicamente, tem como uma de suas funções problematizar as questões que atravessam os sujeitos (FARIA; SALLES, 2010), a exemplo das questões de gênero, possibilitando às crianças enfrentar o mundo em evolução, onde deverão viver (MARTINI, 2020, p. 31).

Nesse sentido, é importante que, no processo educativo dos sujeitos de 0 a 6 anos, os docentes possam ajudá-los a perceber que os conhecimentos, ditos pela ciência e pela cultura, são dinâmicos e, por isso, é necessária reflexão e releitura da realidade, dos estilos cognitivos projetados, da análise das experiências e dos contextos de vida, os quais podem ser vistos por inúmeros pontos de vista e por diferentes ângulos (MARTINI, 2020).

A partir do levantamento nos Grupos de Trabalho da ANPED (GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos e GT 23 – Gênero, sexualidade e educação), parece-nos que as questões de gênero na Educação Infantil, gradativamente, têm se expandido no meio acadêmico, o que pode significar também um movimento importante nas práticas em contextos institucionais infantis.

No decorrer desta escrita, nosso posicionamento foi o de ressaltar a importância do debate sobre as questões de gênero na Educação Infantil, transcendendo a problematização de estereótipos, valores, normas, comportamentos, brincadeiras e brinquedos, assumindo nosso compromisso pedagógico de captar as perguntas das crianças, de contextualizá-las e de agir com intencionalidade, para alcançar aprendizagens complexas.

Referências

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 2021. Disponível em: <https://anped.org.br/>. Acesso em: 20 maio 2021.

BATISTA, Maria Thaís de Oliveira. Pesquisando o mundo infantil a partir de um olhar dos estudos de gênero. In: Encontro de

Pesquisa Educacional do Nordeste. 2018, João Pessoa. **Anais**. João Pessoa: p. 1-3. Disponível em: http://anais.anped.org.br/régionais/sites/default/files/trabalhos/12/4258-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 26 maio 2021.

BIROLI, Flávia. Democracy, family, and the backlash against gender in Latin America. **Conferência Internacional**. Feminismos y conservadorismos en América Latina. FLACSO. México, 2019.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. 8. ed. Brasília: Editora Brasiliense, 1992.

BRASIL. **Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 24 ago. 2018.

BRUNNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2001. 177 p.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Meninos entre meninos num contexto de educação infantil: um olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas. *In*: Reunião Científica da ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: Anped, 2012. p. 1-20. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt07-1364_int.pdf. Acesso em: 25 maio 2021.

COSTA E SILVA, Francisca Jocineide da; MORAIS, Adenilda Bertoldo Alves de. “Coisas de meninos e coisas de meninas”: a produção do curso gênero e diversidade na escola sobre educação infantil. *In*: ANPEd, 38., 2017, São Luís. **Anais [...]** . São Luís: ANPEd, 2017. p. 1-12. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files>. Acesso em: 25 de maio 2021.

COSTA E SILVA, Francisca Jocineide da; MORAIS, Adenilda Bertoldo Alves de. Menino pode brincar de boneca? A boneca nas brincadeiras escolares: percepções de pais e mães. *In*: EPEN, 24., 2018, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: ANPEd, 2018. p. 1-3. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/3860-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 25 maio 2021.

DEWEY, Jonh. **Experiência e Educação**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; SALLES, Fátima Regina Teixeira de. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo como os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

GARIBOLDI, Antonio. A progettazione: uma abordagem de pesquisa. *In*: MARTINI, Daniela *et al.* (Orgs). **Educar é a busca de sentido**: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0 a 6 anos. São Paulo, SP: Ateliê Carambola, 2020.

GUIZZO, Bianca Salazar *et al.* Infâncias, gênero e sexualidade: articulações possíveis. *In*: FELIPE, Jane *et al.* (Orgs). **Infâncias, gênero e sexualidade**: nas tramas da cultura e da educação. Canoas/RS: Editora Ulbra, 2013, p. 17-28.

LIMA, Luciana Pereira; SILVA, Ana Paula Soares. A relação entre a educação infantil e as famílias do campo. **Psicologia Escolar e Educacional** , São Paulo, v. 19, n. 3, p. 475-83, set./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/01938>. Acesso em: 23 ago. 2022.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARANGON, Davi; BUFREM, Leilah Santiago. A experiência escolar cotidiana e a construção do gênero na subjetividade infantil. *In: Reunião Científica da ANPEd, 33., 2010, Caxambu. Anais [...]*. Caxambu: Anped, 2010. p. 1-16. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6401--Int.pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.

MARTINI, Daniela. A progettazione: uma abordagem de pesquisa. *In: MARTINI, Daniela et al. (Orgs). Educar é a busca de sentido: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0 a 6 anos*. São Paulo, SP: Ateliê Carambola, 2020, p. 29-37.

MEYER, Dagmar Esterman. Gênero e educação: teoria e política. *In: Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MIZUSAKI, Renata Aparecida Carbone; GOMES, Cleomar Ferreira. Experiência de identidades de gêneros: corpo brincante em espaços institucionais entre brinquedos, brincadeiras e outras habitações lúdicas. ANPEd, 38., 2017, São Luís. p. 1-16, **Anais [...]** São Luís. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_827.pdf. Acesso em: 25 maio 2021.

MORIN, Edgar. **La testa bem fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero**. Milão: Mínima, 2020.

NÉIA, Ana Paula; CUNHA, Marion Machado. A educação infantil e a família. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 4, n. 1, p. 41-50, mar./jul. 2013.

OLIVEIRA, Ericka Marcelle Barbosa de; HADDAD, Lenira. Representações de masculinidades e feminilidades delineando identidades de gênero entre meninos e meninas em contexto de Educação Infantil. *In: Encontro de Pesquisa Educacional do*

Nordeste, 2018, em João Pessoa. **Anais [...]** João Pessoa: Anped, 2018. p. 1-3. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/4281-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 26 maio 2021.

OLIVEIRA, Ronnald Torres; NUNES, Iran de Maria Leitão. Gênero e educação infantil na BNCC: lacunas e entrelinhas. *In: Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste*, 2020, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Anped, 2020. p. 1-7. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/7064-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 26 maio 2021.

RIBEIRO, Cláudia Maria. No labirinto da Educação Infantil: as falas de educadoras sobre gênero e sexualidade. *In: Reunião científica da ANPEd*, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: Anped, 2012. p. 1-17. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-2362_int.pdf. Acesso em: 25 maio 2021.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender. Tradução de Vania Cury. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

RODRIGUES, Blenda Luize Chor; MUANIS, Maria Comes. A relação família e escola na educação infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 15, p. 74-91, 20 maio 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/37395/pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

SALGADO, Raquel Gonçalves; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel; OLIVEIRA, Evandro Salvador Alves de. Entre a inocência e o profano: a sexualidade na infância contemporânea. *In: ANPEd*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPEd, 2015. p. 1-15. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4587.pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.

SIMÃO, Márcia Buss. Meninos entre meninos num contexto de educação infantil: um olhar sobre as relações sociais de gênero na

perspectiva de crianças pequenas. *In*: Reunião nacional da ANPED Porto de Galinhas-PE. GT 7, 2012, **Anais** [...] Porto de Galinhas- PE. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/106-gt07>. Acesso em: 22 maio 2021.

CORPOS EM MOVIMENTO POR MEIO DAS TELAS: UMA EXPERIÊNCIA COM AS CRIANÇAS DA UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UFCG

Maria Betania Barbosa da Silva Lima¹

Gabrielle de Lima Sousa²

Monalisa de Castro Santos³

Introdução

A infância é uma fase marcada pela linguagem do movimento, período em que é quase impossível a criança se manter parada ou concentrada em uma atividade por muito tempo. Faz parte da natureza infantil a curiosidade em explorar os objetos, os espaços e, principalmente, o seu corpo e suas possibilidades, a exemplo do que ocorre em ações, como: pular, correr, se deitar, se levantar, dançar e tantas outras.

Na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI), temos desenvolvido uma proposta coletiva, junto às crianças, desde o ano de 2016, através do Projeto *Movibrincando*. Tal projeto tem por objetivo integrar os grupos de crianças⁴, professores, monitoras e famílias, para que, de forma lúdica, ampliem as possibilidades corporais, por meio da dança e do movimento. Acreditamos que as propostas com o corpo, na Educação Infantil, são de extrema

¹ Professora Efetiva da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

² Professora Efetiva da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

³ Pedagoga pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). No ano de 2020, atuava como Apoio Pedagógico na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI).

⁴ As turmas são nomeadas de Grupos, e o agrupamento de crianças é realizado a partir do critério idade, ou seja, as crianças de 2 anos formam o Grupo 2; as de 3 anos, o Grupo 3, e assim por diante.

importância, uma vez que é a partir deste que nos apropriamos do mundo e o transformamos.

Nesse sentido, as vivências realizadas durante o *Movibrincando* têm contribuído para a livre expressão individual, o respeito aos ritmos das crianças, bem como o favorecimento das interações entre faixas etárias diferentes.

Entretanto, no ano de 2020, devido ao contexto pandêmico, causado pelo novo coronavírus, denominado de COVID-19, a Organização Mundial da Saúde (OMS) adotou, como medida preventiva, o distanciamento social. Desse modo, foi necessária a reorganização das práticas educativas e a implementação da modalidade remota.

A partir das determinações advindas dos órgãos de saúde e governamentais, as instituições educacionais, públicas e privadas suspenderam suas atividades presenciais. No que diz respeito à UAEI, as propostas interativas na modalidade presencial foram suspensas, seguindo a Resolução N° 6/2020, da UFCG, impossibilitando o encontro com o outro.

Dessa forma, não foi possível o toque, o entrelaçar dos corpos, por meio do abraço, o pegar nas mãos, para abrir e fechar uma roda durante uma ciranda, por exemplo. O calor humano do estar junto, do transpirar durante as danças e brincadeiras, e do relaxar nos colchonetes ou no chão geladinho. Tudo ficou para outro momento.

Mesmo diante desse afastamento social, da impossibilidade do estar junto fisicamente, enquanto Unidade, a nossa preocupação se centrava em pensar como a linguagem corporal estaria sendo explorada pelas crianças, considerando que não tinham a estrutura física e propostas planejadas e adequadas para o favorecimento de brincadeiras corporais, como correr, subir nas árvores, equilibrar-se e interagir com outras crianças. Desse modo, o que poderíamos fazer para que elas se sentissem convidadas a explorar o corpo? Seria possível fazer o *Movibrincando* por meio virtual? As crianças iriam se envolver? Como pular, dançar e interagir com os colegas por meio das telas?

A partir de tais questionamentos, neste artigo, objetivamos relatar a experiência com o *Movibrincando* virtual e refletir sobre a importância do movimento na Educação Infantil, uma linguagem que, por vezes, é desconsiderada no cotidiano das crianças.

Para essa empreitada, inicialmente, discutimos, de modo breve, sobre a linguagem corporal e sua importância no cotidiano das crianças. No tópico seguinte, descrevemos como surgiu o Projeto permanente *Movibrincando*, e, em seguida, relatamos a proposta desenvolvida junto às crianças e famílias durante o ano de 2020 no contexto remoto. Por último, refletimos sobre a relevância de sua realização, ainda que, com o uso das telas. Para tanto, nos embasamos em Vygotsky (1994; 1996), Dantas (2005), Barbosa e Horn (2001), Marques (2014), Oliveira (2012), Silva e Boff (2020), entre outros.

A linguagem corporal na educação infantil e sua importância

O movimento é inerente ao ser humano desde o seu nascimento. Desde sua chegada ao mundo, a comunicação inicial do bebê se dá, primeiramente, por meio do corpo, cuja interpretação é feita por parceiros experientes culturalmente (VYGOTSKY, 1994; 1996). Com o passar do tempo, os bebês vão se apropriando da cultura e compreendendo outras formas de se comunicar e de interagir com as pessoas.

É por meio da interação com o outro e com o mundo que a criança amplia suas possibilidades de movimento e, assim, vai aprendendo a ter domínio das destrezas do seu corpo, ou seja, começa a “estabelecer relações entre os seus movimentos e as suas sensações, e isso faz com que, gradativamente, reconheça o que pertence a seu corpo e o que pertence ao mundo exterior” (SILVA; BOFF, 2020, p.154).

Nesse sentido, compreendemos que as crianças se beneficiam e se constituem, enquanto sujeitos, a partir de suas vivências com o corpo, propiciando uma relação pessoal, cujo modo de ser e de estar no mundo abarca experiências únicas, promovendo o

conhecer a si e ao outro. Por meio das interações corporais, as crianças potencializam e exploram os limites do seu corpo. Assim, estabelecem uma relação positiva de si para a tomada de consciência do mesmo, enquanto unidade, bem como parte de sua identidade (OLIVEIRA, 2012).

Salientamos que é preciso conhecermos as necessidades e interesses das crianças, além de estarmos atentos aos tempos e espaços de cada uma e como estas se relacionam no contexto escolar. Sabemos que algumas preferem os espaços mais abertos e que a sala de referência não dá conta da movimentação corporal, tendo em vista que esse movimento não se constitui apenas no deslocamento do lugar, mas envolve outras dimensões, físicas e emocionais, como: equilíbrio, flexibilidade, noções espaciais, alegria e até a euforia. A exemplo de propostas envolvendo variações nos movimentos, temos: andar rápido e devagar, pular com os dois pés e em um pé só, colocar a mão direita para frente e para trás, rodopiar, dentre outros.

Desse modo, compreendemos que essas dimensões são desenvolvidas a partir das interações e da brincadeira, eixos norteadores das propostas pedagógicas da Educação Infantil (BRASIL, 2010). É na brincadeira que as crianças desenvolvem os aspectos físicos e motores, como também começam a compreender que o ato de se movimentar tem um significado, quando dançam, brincam, saltitam e relaxam.

Marques (2014) destaca que, por meio da brincadeira, as crianças pensam sobre as relações dos seus corpos com os objetos e com o espaço, construindo novas possibilidades de experimentar essa corporeidade, seja pelo concreto ou pelo imaginário. Em sua análise, a autora apresenta um olhar em relação aos corpos das crianças no contexto da escola, salientando dois tipos: o vivido e o percebido. O primeiro se refere à experiência concreta dos corpos, como estes se modificam a partir das relações estabelecidas com os outros e com o espaço no interior das instituições. O segundo diz respeito às sensações e percepções das crianças junto às suas

relações no cotidiano, o que envolve a imaginação, a criatividade, as expressões e os sentimentos.

À medida que a criança vai se relacionando com seus pares e com os adultos, ela avança individualmente e coletivamente, ampliando suas potencialidades expressivas. Dessa maneira, é necessário compreendermos que o movimento corporal é uma linguagem mediadora de aprendizagens e de desenvolvimento infantil e, por isso, precisa assumir um lugar fundamental no cotidiano das Instituições de Educação Infantil.

Destacamos o papel do professor, que precisa organizar e planejar diversas situações com intencionalidades, prezando pela qualidade e compromisso com o trabalho junto às crianças pequenas, ou seja, oferecer propostas, nas quais elas se sintam confortáveis, seguras e estimuladas a se expressarem livremente.

O projeto *Movibrincando*

O surgimento do *Movibrincando* se deu a partir da prática de uma professora⁵, cuja identificação com a dança e o movimento é bem intensa. Durante as Culminâncias⁶, junto com seu Grupo de crianças, ela costumava realizar propostas, fomentando a exploração do corpo, por meio de brincadeiras e de músicas. As propostas dançantes e com muito movimento contagiavam as demais crianças e o público ali presente.

Além das Culminâncias, a referida docente observou o envolvimento espontâneo e alegre das crianças em outras vivências que envolviam a brincadeira e a dança, a exemplo da celebração junina, dos musicais e de outros eventos realizados na Unidade. Já

⁵ Professora Maria Betânia Barbosa da Silva Lima (Bel), uma das autoras deste artigo. O projeto teve a colaboração da professora Mara Lucia Santos Fonsêca e da servidora Marta Betânia Ramos.

⁶ A Culminância é um momento realizado uma vez por mês, para comemorar os aniversariantes do mês. Nessa ocasião, cada Grupo pode preparar uma apresentação para seus colegas, professores, familiares e demais pessoas presentes nesse dia.

que as crianças se envolviam de forma espontânea e alegre, surgiu a ideia da realização de encontros com todos os grupos e, de forma coletiva, movimentar e brincar, desencadeando o projeto “Movibrincando”, que se tornou permanente na UAEI desde o ano de 2016, buscando promover novas possibilidades de expressões corporais. O foco dessa atividade permanente é interligar o corpo com as emoções e a linguagem (BRASIL, 2017).

As vivências do Projeto *Movibrincando* aconteciam quinzenalmente, nos turnos matutino e vespertino. Os espaços escolhidos eram, preferencialmente, a sala de multimídia ou quadra, uma vez que estes comportam um maior número de crianças e adultos. Buscamos promover situações em que as crianças pudessem experimentar as diferentes sensações, por meio do ouvir, do toque, do olhar e do sentir, entrelaçando diferentes maneiras de perceber a si e ao outro, bem como ampliando seus contextos de aprendizagens.

Vale salientar que o projeto envolve toda a comunidade escolar: as famílias das crianças, servidores da Unidade e alunos da graduação do Curso de Pedagogia, que desenvolvem atividades de apoio pedagógico na UAEI.

A organização do ambiente e as propostas realizadas eram pensadas e planejadas de modo atento e cuidadoso. A escolha das músicas, os tipos de alongamento do corpo, a iluminação, o som, os materiais, a limpeza do ambiente, tudo era planejado para que os participantes pudessem se conectar com o seu corpo de diversas formas.

Nesses espaços, as crianças exploravam diferentes sentidos e executavam diversas ações: ouvir uma música que estava sendo tocada de modo alto ou baixo; escutar as batidas do coração após pular, correr sem sair do lugar, dançar no claro ou no escuro; produzir sons com o próprio corpo; explorar os diferentes ritmos e estilos musicais; imitar as ações do outro. Todas essas ações são importantes para percepção do corpo, assim como para construção da identidade. Uma construção histórica, movida por afetos,

sensações e prazeres, marcando-nos com lembranças significativas para toda a vida.

Desde as primeiras experiências do projeto, as crianças foram se apropriando do que representava o *Movibrincando* para elas. No dia dos encontros, ao chegarem ao espaço, onde seriam realizadas as propostas, elas já entravam imediatamente no “clima”. Costumeiramente, sentavam-se no chão e esperavam, cheias de expectativas e interesses, para saberem qual seria a brincadeira com o corpo naquele dia, tomando como referência as práticas desenvolvidas pela professora Bel.

A música inicial do relaxamento, intitulada “Alegria”, do *Cirque du Soleil*, representava um vínculo com o movimento, isto é, o envolvimento da criança com a linguagem corporal. Esse conjunto de representações (o sentar, a escuta da professora, a música) simboliza a recepção estética (JAUSS, 2002) do *Movibrincando* pelas crianças. Assim, tais vivências vão além da brincadeira, pois as crianças constituem e são constituídas enquanto sujeitos ativos (DANTAS, 2010). Desse modo, percebemos que o *Movibrincando*, no contexto presencial, tem propiciado a construção do autoconhecimento, a partir das vivências corporais, de modo interativo e brincante.

Com base nessas explanações e compreendendo a importância do referido projeto para o coletivo da UAEI, buscamos refletir acerca dos desafios e possibilidades de continuar desenvolvendo as propostas a partir de um novo formato, desta vez, na modalidade remota, cuja experiência será relatada no tópico a seguir.

A experiência com o *Movibrincando* por meio das telas

Diante da crise sanitária mundial, tivemos que fazer o distanciamento social e a UAEI necessitou repensar e replanejar as suas ações pedagógicas. Para tanto, apesar dos desafios, objetivamos construir e manter o vínculo com as crianças e suas famílias. Nossa intenção foi a de proporcionar vivências, por meio do brincar, que fossem interessantes e envolventes de serem

realizadas por meio das telas. Desse modo, buscamos contemplar, nas propostas, as múltiplas linguagens, dentre elas, a corporal.

Nesse sentido, a experiência foi desenvolvida no ano de 2020, com todos os Grupos da UAEI. No ano em questão, a Unidade atendeu 117 crianças, na faixa etária de 2 a 5 anos, distribuídas em 7 Grupos, nos turnos matutino e vespertino. Sendo 1 (um) Grupo 2, 2 (dois) Grupos 3, 2 (dois) Grupos 4 e 2 (dois) Grupos 5. Sendo assim, elas já haviam participado de várias propostas desse projeto em contexto presencial, com exceção das crianças do Grupo 2 e das crianças que ingressaram em outros Grupos.

Antes de desenvolvermos tais ações, nos indagamos sobre a possibilidade de realizarmos uma proposta que, outrora, era coletiva e se fazia por meio da interação do corpo a corpo, do calor humano e da energia de um ambiente pensado e preparado, e que, no atual contexto, só poderia acontecer de forma virtual. Surgiram, então, as seguintes questões: como rememorar as vivências do *Movibrincando*? Seria possível realizá-lo por meio das telas? As crianças iriam se envolver? Como perceber esses corpos?

Partindo dessas indagações e seguindo as propostas que a UAEI estava desenvolvendo, decidimos resgatar o *Movibrincando*, primeiramente, através de uma videogravação⁷. O vídeo, intitulado "*Movibrincando em casa*", buscou rememorar as vivências com o alongamento do corpo e algumas músicas que faziam parte do repertório musical do Projeto, quando na modalidade presencial. Acreditávamos que, assim que as crianças assistissem, logo iriam se reportar aos divertidos momentos na Unidade. Escolhemos apenas três músicas para não tornar a vivência cansativa, mas, sim, alegre.

O vídeo "*Movibrincando em casa*" inicia com uma conversa da professora Bel, indagando as crianças se elas estavam com saudade do Projeto *Movibrincando*. Em seguida, a professora solicita que as crianças vistam uma roupa confortável e procurem um ambiente

⁷ A videogravação aconteceu com as professoras, em suas respectivas casas. A professora Bel fez a gravação das músicas escolhidas e encaminhou a gravação para a professora Gabrielle. Esta também gravou as mesmas músicas, buscando sincronizar os movimentos corporais, conforme havia no vídeo inicial.

espaçoso, onde possam brincar com seus corpos. A professora Bel também explica que, para aquele momento, terá uma convidada para “movibrincar” com ela, a professora Gabrielle.

Essa proposta tinha como objetivo que as crianças percebessem a interação das professoras, mesmo que de forma virtual, pois cada uma estava em suas respectivas casas. De acordo com Wolff (2020), pensar no diálogo, na roupa, no espaço e nos materiais, de modo planejado, representa a intencionalidade dos contextos de aprendizagens.

O segundo momento do vídeo foi o convite para o alongamento do corpo, a primeira ação que costuma ser feita antes de se iniciar qualquer vivência. Ao som da música “Alegria”, buscamos proporcionar uma conectividade junto às crianças e seus corpos, para, em seguida, darmos início ao movimento brincante, como mostra a figura a seguir:

Figura 1 – Momento do alongamento. Criança do Grupo 2/Manhã



Fonte: Acervo pessoal das professoras.

Na sequência, colocamos a música “O aquecimento do Léo”, de Léo Megga, que brinca com todo o corpo, convidando as

crianças para pularem, levantarem as mãos para cima e para baixo, rodarem, entre outros. Por meio da dança, essa música proporciona a exploração corporal de movimentos rápidos, que requerem agilidade e flexibilidade, favorecendo a recriação de movimentos, pois, segundo Oliveira (2012, p. 130), “[...] Por meio dela, a criança aprende a explorar, movimentos leves ou fortes, rápidos ou lentos, percorrendo diferentes áreas do espaço, sozinha ou interagindo com parceiros a partir de uma música, imagem ou outro estímulo”.

A terceira música escolhida foi “Tchutchuê”, do Grupo Pequenos Atos. Essa música possibilita movimentos inusitados, pois requer que as crianças movimentem diferentes partes do seu corpo ao mesmo tempo, a exemplo de flexionar os joelhos, mexer a cabeça, colocar a língua para fora, os pés para dentro e rodar. Essas ações provocam alegria e contentamento pela forma como o corpo vai ampliando o repertório dos movimentos.

Figura 2 – Música “Tchutchuê”. Família do Grupo 3/Tarde



Fonte: Acervo pessoal das professoras.

Enviamos o vídeo por meio do aplicativo *WhatsApp*, no qual foi criado um grupo específico para as famílias, intitulado “Fica em casa UAEI”, com o objetivo de facilitar a comunicação entre a Unidade e as famílias, como também ser o canal de envio de propostas assíncronas⁸. Após as visualizações do vídeo, receptividade, por parte de todos, recebemos diversos *feedbacks*, cheios de memórias e afetos, através de áudios e vídeos, via *WhatsApp*.

Com base nessas respostas, inferimos que esses pais e/ou responsáveis compreenderam que a proposta de brincar com o corpo poderia ser uma diversão em família. Essa participação familiar nos permitiu ampliar as propostas com o movimento corporal. Além disso, o engajamento familiar (MARTINS FILHO; DORNELLES, 2018) foi importante para validar o nosso fazer pedagógico, considerando o contexto no qual estávamos inseridos.

A partir disso, a professora Bel desenvolveu propostas remotas nos diferentes grupos, nas quais as interações brincantes também foram pensadas, conforme a faixa etária de cada Grupo, e o tempo destinado ao referido projeto durava, em média, 20 minutos.

Quanto às ações do “*Movibrincando em casa*”, objetivou-se incluir as dimensões sonoras, fazendo uso das diferentes propriedades do som (intensidade, altura, duração), a exemplo de explorar os sons do corpo, como bater palmas, bater os pés, estalar os dedos, produzir sons com a boca, utilizando elementos externos, como: papel ofício, colher e copo.

A brincadeira com papel, por exemplo, aconteceu da seguinte forma: a partir dos comandos da professora, as crianças bateram com as mãos, nas intensidades forte e fraca, e acompanharam

⁸ Durante o ano de 2020, a Unidade oferecia propostas síncronas e assíncronas. A primeira correspondia às vivências, realizadas uma vez por semana, com as crianças, pela Plataforma Virtual *Google Meet*, com duração média de 1 hora. Nas propostas assíncronas, a UAEI enviava, por meio do *WhatsApp*, vídeos gravados pelos professores com músicas, poemas, contação de histórias, parlendas, trava-línguas, entre outros. Ainda, dicas de *Lives*, filmes/curtas e envio de livros literários em *PDF*, para todos os grupos da Unidade.

músicas, que podiam ser uma cantiga de roda ou instrumental, variando no ritmo (lento ou rápido). Existiu uma harmonia entre o corpo, que se movimentava; o papel, que marcava o ritmo; e a intensidade de cada passo. Oliveira (2012) aponta que é função do professor selecionar materiais diversos, objetivando a criação de movimentos, por meio da interação das crianças com esses objetos.

Figura 3 – *Movibrincando* com os Grupos 5/Manhã e Tarde



Fonte: Acervo pessoal das professoras

Portanto, esses encontros individuais, com cada Grupo, foram relevantes para trazer à memória das crianças os momentos vividos presencialmente. Ao mesmo tempo, essa experiência impulsionou a realização de outras vivências, coletivamente, com todas as crianças, a exemplo do evento realizado anualmente em

comemoração ao aniversário da UAEI; desta vez, vivenciado remotamente, como destacaremos no tópico seguinte.

O aniversário da UAEI: comemorando com o *Movibrincando em casa*

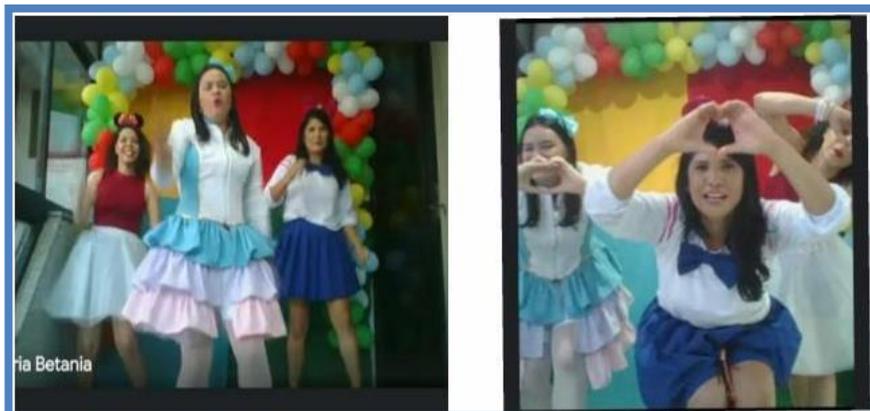
Em comemoração aos quarenta e dois anos da UAEI, realizamos a proposta do *Movibrincando*, que reuniu todos os grupos da Unidade. Para a concretização desse evento, foram convidadas as professoras Gabrielle Lima e Roseane Macêdo, que, juntamente com a professora Bel, mediaram tal vivência em sua residência⁹. Diferentes estratégias foram planejadas para tornar o momento interativo e divertido, desde a organização do cenário colorido e acolhedor até o figurino. Buscamos contemplar as múltiplas linguagens, quais sejam: a música, a dança, o faz de conta, como convite às crianças a embarcarem nesse universo lúdico e criativo, tendo o corpo como principal protagonista da vivência. O evento contou com uma expressiva participação das crianças e famílias.

Durante a vivência, pudemos perceber o envolvimento e expressões de alegria nas crianças. Elas estavam atentas a todos os detalhes, especialmente ao cenário preparado, previamente, para recebê-las.

Ao iniciar o evento, uma criança sugeriu que fosse apresentada a música "Poc, poc, poc". Esse pedido sinaliza a memória afetiva das vivências do *Movibrincando*, na modalidade presencial, isto é, o projeto aparece novamente como uma construção identitária da UAEI.

⁹ É válido esclarecer que, para a realização desse evento, as professoras Maria Betania, Gabrielle Lima e Roseane Macêdo estavam devidamente testadas e negatizadas para a COVID-19.

Figura 4 – *Movibrincando* em casa. Comemoração coletiva dos quarenta e dois anos da UAEI



Fonte: Acervo pessoal das professoras.

Foi apresentada uma *playlist*, com músicas divertidas e cheias de lembranças, propiciando sensações de afeto e de envolvimento. Cada música representava uma história, um projeto, um evento, um momento especial, que crianças, adultos e famílias vivenciaram na UAEI. Cabe destacar que a música “Tempo de Alegria”, de Ivete Sangalo, emocionou a todos, em decorrência da ausência do contato presencial, pois estávamos muito fragilizadas com o distanciamento das crianças, de suas famílias e dos colegas de trabalho.

A música “Pakaracati, Pakaracatá”, da Turma do Pakaraca, provocou muita animação nas crianças, pois ela se destaca como uma brincadeira que envolve a oralidade, por meio do trava-língua e do movimentar do corpo de maneira irreverente, provocando o riso e a diversão.

Durante 50 minutos, as crianças, famílias, professoras e alunas de apoio pedagógico se lançaram, integralmente, gargalhando, pulando, dançando e cantando. A vivacidade das crianças pulsava no compasso da alegria. Nos diálogos estabelecidos, durante os intervalos das músicas, puderam-se ouvir os seguintes comentários: – “*Eu amei, eu dancei tanto que estou toda suada!*” ou ainda, “– *Eu quero mais!*”.

Essas falas nos indicam que o *Movibrincando em casa* foi significativo para as crianças. O evento pôde proporcionar um momento prazeroso, ressignificando e reinventando possibilidades de brincar com o corpo, mesmo a distância. É importante ressaltar que nada substitui o contexto escolar. Naquele momento, fizemos o que estava dentro de nossos limites pedagógicos. O planejamento, de modo intencional, favoreceu o envolvimento das crianças, bem como se configurou numa prática cheia de sentidos. Nossas ações foram planejadas, considerando os tempos, os espaços e os materiais que, de acordo com Barbosa e Horn (2001), precisam estar estruturados em função da criança.

Em meio a todo esse processo, enfrentamos muitas dificuldades, a exemplo da observação direta dos movimentos corporais das crianças, da fragilidade das interações, dos limites da interlocução entre professores e crianças, e entre crianças e crianças (fala e escuta), da mediação direta com cada criança, além dos desafios digitais. Enfatizamos que essa modalidade de educação a distância, para a Educação Infantil, não substitui as interações presenciais, mesmo com as nossas tentativas de minimizar os desafios do contexto remoto.

Breves considerações

O ano de 2020 deixou marcas indeléveis mundialmente, uma vez que todos os agentes sociais foram afetados de maneira intensa. A escola, enquanto espaço de socialização e interação entre as crianças, buscando desenvolvê-las, integralmente, enfrenta desafios no que se refere às suas práticas.

No entanto, mesmo diante dos efeitos danosos, provocados pela pandemia da COVID-19, se fez necessário reinventar as práticas pedagógicas da UAEI, de modo que o direito das crianças fosse respeitado e atendido, a saber: a liberdade dos corpos e a expressividade presente nestes. A nossa tentativa e aposta, uma vez que estávamos distantes fisicamente, foi a de promover, aos diferentes Grupos da Unidade, momentos de exploração dos

movimentos corporais, de forma leve, alegre, regada de sentidos e significados.

As vivências do Projeto *Movibrincando* nos fez inferir que, muito embora estivéssemos separados fisicamente, ainda assim, foi possível resgatar e vivenciar a expressão corporal através da música e da dança, mesmo intermediada pelas telas eletrônicas.

As crianças, ao brincarem em atividades de intensa movimentação corporal, desenvolvem os aspectos físico, motor e emocional, e começam a compreender que tais movimentos têm significados, pois se manifestam objetivando a expressão e a comunicação (GARANHANI; NADOLNY, 2011).

No *Movibrincando em casa*, as crianças (re) configuraram a proposta, pois, além de se divertirem, a vivência possibilitou a conexão com seus corpos, por meio da brincadeira.

O ano de 2020 foi marcado por desafios e incertezas. Entendemos que a modalidade remota é inadequada para a expressividade motora da criança, principalmente para as crianças da Educação Infantil. No entanto, aprendemos, com esse cotidiano adverso, a criar formas de estarmos conectados. Em nossa compreensão, fizemos o que, naquele momento, foi possível, a fim de garantir que as necessidades e direitos das crianças fossem atendidos, mesmo que minimamente.

Apesar de um contexto de dúvidas e incertezas, reafirmamos nosso compromisso político e profissional perante a comunidade escolar, no sentido de acolher, ouvir e sentir o que nossas crianças necessitavam.

Referências

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M.G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. *In*: CRADY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p.67-79.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2010.

DANTAS, H. **Do ato motor ao ato mental**: a gênese da inteligência segundo Wallon. 2010, p. 35-44.

GUARANHANI, M. C.; NALDONY, L. F. O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança. *In*: Universidade Estadual Paulista [UNESP]; Universidade Virtual do Estado de São Paulo [UNIVESP] (Org.). **Caderno de formação**. Formação de Professores: Educação Infantil: princípios e fundamentos. São Paulo: Cultura Acadêmica, Unesp - Pró-Reitoria de Graduação, Univesp, 2011. p. 65-74. n. 8, v. 3. (Coleção Caderno de Formação). 200p. ISBN 978-85-7983-133-1. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/447/1/01d14t04.pdf>. Acesso em: 22 de maio 2020.

JAUSS, H. R. O Prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. *In*: LIMA, L. C. (Org.). **A Literatura e o Leitor**: Textos de Estética da Recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARQUES, I. Corpos e danças na Educação Infantil. *In*: GOBBI, M.A.; PINAZZA, M. A. (Orgs). **Infâncias e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 73-88.

MARTINS FILHO, A. J.; DORNELLES, L. V. **Lugar da criança na escola e na família**: a participação e o protagonismo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2018. 176 p.

OLIVEIRA, Z. R. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

SILVA, M. K.; BOFF, C. E. Linguagem corporal. *In*: PILLOTTO, S. S. D. (Org). **Linguagens da arte na infância**. Joinville, SC: Univille, 2020, p.148-160.

VYGOSTKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WOLFF, D. *et al.* **Lugar de existência, lugar de aprendizagem**: a importância do ambiente na Educação Infantil. Jundiaí- SP: CEDUC-Centro de Formação Profissional e Educacional Ltda, 2020.

ARTE E EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSOS SENSÍVEIS E INTELIGÍVEIS

Rayffi Gumercindo Pereira de Souza¹

Thaís Oliveira de Lima²

Introdução

Neste artigo, refletimos sobre possibilidades de intersecções entre Arte e Educação Infantil. Reconhecemos que as múltiplas manifestações artísticas se constituem em caminhos educativos sensíveis e inteligíveis, por contribuírem com a construção e apropriação de conhecimentos significativos de modo prazeroso pelas crianças, em qualquer tempo, até mesmo naqueles excepcionais, a exemplo do período pandêmico, deflagrado no ano de 2020 (DUARTE JÚNIOR, 2010; VALLE, FREISLEBEN, 2017; CARVALHO, 2021).

A pandemia causada pela COVID-19 afetou o cotidiano de toda a sociedade. Na Educação Infantil, docentes, crianças e suas famílias precisaram ressignificar e recriar os modos de interações para avançarem no processo educativo, no intuito de buscar garantir o processo de construção e apropriação de conhecimentos por parte das crianças, de modo sistematizado, a partir das mediações docentes.

No caso particular da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCEG), um dos grandes desafios impostos pela pandemia foi a necessidade de respeitar as orientações de proteção contra o Novo

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

² Professora efetiva da UAEI/UFCEG. Mestra em Educação Matemática e Tecnológica pelo EDUMATEC – Universidade Federal de Pernambuco.

Coronavírus e, simultaneamente, elaborar um trajeto educativo, no qual fosse possível manter a efetivação das intencionalidades pedagógicas, que têm sido fomentadas pela Unidade ao longo dos anos. Com a necessidade do isolamento social, os encontros com as crianças, que, no decorrer de quatro décadas, aconteceram de segunda-feira a sexta-feira, nas instalações físicas da Unidade, durante quatro horas por dia, de modo presencial, precisaram passar a ocorrer remotamente em dias e tempo reduzidos.

Estudos científicos, advindos da medicina, psicologia e outras áreas, têm indicado que a exposição excessiva a dispositivos eletrônicos não é benéfica para a saúde, pois a intensa utilização destes pode afetar o processo de desenvolvimento biológico do cérebro, no caso das crianças pequenas, além de acarretar outros tantos problemas a todas as pessoas (LINHARES; ENUMO, 2020).

Diante disso, buscamos adequar nossas práticas pedagógicas à nova realidade que se instaurou. Durante o ano de 2021, a equipe pedagógica da Unidade optou por realizar encontros virtuais síncronos com as crianças, com duração de uma hora cada, durante três dias da semana (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira). Os outros dois dias úteis da semana (quinta-feira e sexta-feira) estiveram destinados à realização de vivências, pelas crianças, em modo assíncrono, a partir de solicitações e orientações partilhadas pelos professores, através de aplicativos de comunicação *online*.

Ao considerarmos que o currículo e as práticas educativas, na Educação Infantil, devem “articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2009, p. 12), destacamos que muitas inquietações surgiram durante o período de trabalho pedagógico na modalidade remota, em relação a todas as dimensões do nosso ser-fazer docente.

Neste texto, especificamente, refletimos sobre nossa postura perante uma dessas inquietações: como desenvolver propostas educativas, alinhadas à linguagem da Arte, a partir da escuta das crianças, no modelo de ensino remoto? Para abordar tal questão,

estruturamos o presente estudo em três partes centrais: na primeira, tecemos reflexões sobre as concepções de criança, infância e Educação Infantil; na segunda, apresentamos algumas concepções de Arte, nas quais nos apoiamos; e, na terceira, narramos algumas situações significativas, que vivenciamos com as crianças no decorrer do primeiro semestre do ano de 2021, no Grupo 4³/manhã da UAEI, envolvendo artes plásticas.

Crianças, infâncias e Educação infantil: concepções atravessadas pela vida

Historicamente, as crianças têm ocupado espaços de não-fala e quase nenhuma participação efetiva na maioria das ocasiões em que ocorrem debates e decisões na sociedade (SARMENTO, 2007). Esse aspecto cultural está diretamente ligado a uma cultura adultocêntrica, que supervaloriza os modos de ser adulto e menospreza os modos de ser infantil. Realidade que, em parte, está ligada ao capital, que não enxerga nas crianças indivíduos produtores de renda, muito embora sejam reconhecidas como consumidoras indiretas (BUCKINGHAM, 2000).

Ao longo da história, os adultos têm elaborado suas conclusões sobre as crianças e suas infâncias, não as considerando como sujeitos que possuem saberes prévios e capazes de elaborar suas opiniões próprias (SARMENTO, 2007). Entretanto, estudos no campo da psicologia inauguraram um conjunto de discussões que passou a contemplar as crianças para além dos seus aspectos físicos e biológicos, reconhecendo suas dimensões culturais, sobretudo, a capacidade de interação delas com o meio em que vivem (VIGOTSKY, 2007; BASTOS, 2016).

Estudos recentes, produzidos pela Sociologia e Pedagogia da Infância (ROCHA, 1997; SARMENTO, 2009), têm buscado ampliar

³ Na Unidade Acadêmica de Educação Infantil – UAEI/UFCCG, os grupos de crianças são organizados de acordo com as suas faixas etárias. O Grupo 4 é composto por crianças de 4 anos de idade.

e aprofundar o reconhecimento das crianças como sujeitos ativos socialmente e culturalmente, capazes não só de sentir e interagir com o mundo, mas de lê-lo, interpretá-lo e significá-lo a partir delas próprias, na relação com os outros.

O debate sobre as crianças e suas culturas, isto é, seus modos de ser, levam-nos a pensar a infância como um conceito que nos interroga e convida a pensar na emergência de uma concepção plural, que a concebe como uma categoria social, cultural e geracional, constituída pelas próprias crianças, a partir de suas apropriações culturais. Para nós, a infância se constitui num lugar social, definido essencialmente pelas próprias crianças, pois consideramos que nenhum indivíduo pode saber tanto sobre a infância quanto aqueles sujeitos que estão presentificados nela.

Nesse sentido, o fato de os adultos e, sobretudo, nós docentes, pensarmos as crianças a partir de uma reflexão atravessada pela vida, tomando-as como sujeitos históricos, sociais e heterogêneos, considerando suas infâncias, valorizando suas vozes e sua participação em nossas relações sociais, está diretamente relacionado ao avanço de novos paradigmas relativos à compreensão dos processos de socialização e quebra de outros que silenciam as crianças.

Sendo assim, destacamos que as instituições de Educação Infantil são, por excelência, espaços de acolhimento, criação e produção de conhecimento, nos quais as crianças, ao se socializarem entre si e com adultos, podem vivenciar suas infâncias por meio de processos educativos interessantes e significativos, ao mesmo tempo que constroem aprendizagens e se desenvolvem (BRASIL, 2009).

Diante disso e ao compreendermos que as crianças são sujeitos ativos, corroboramos com o entendimento de que as ações educativas, vivenciadas por elas na escola infantil – se pensadas a partir de interrogações e saberes que elas próprias expressam, associadas às intencionalidades pedagógicas, trazidas pelos professores – se fazem em caminhos potentes a serem trilhados a partir de suas necessidades, desejos, mas, sobretudo, de seus direitos.

Ressaltamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento de caráter mandatório, ao definir a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, que atende crianças de 0 a 5 anos de idade, indica que a proposta pedagógica nessa etapa se pauta numa concepção de educação integrada ao ato de cuidar e que deve favorecer a apropriação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, considerando os variados bens culturais e o comprometimento com a ludicidade, a democracia e outros aspectos que contribuem para uma formação integral das crianças (BRASIL, 2009). Tal formação integral, referendada no documento citado, aponta como um dos direitos das crianças o ato de experienciar diferentes linguagens, dentre elas, a Arte.

Assim, por levarmos em conta cada um dos pontos até aqui levantados, consideramos relevante realizar, neste texto, uma intersecção com a temática da Arte, considerando-a como um caminho profícuo, que nos ajuda a transpor nossas concepções para o cotidiano da vida prática, junto às crianças, durante os processos educativos. Processos estes, que nós professores nos propomos a “ir junto” com as crianças, isto é, não “somos levados” ou não somente “as levamos”, mas construímos, conjuntamente, caminhos agradáveis, desafiadores e significativos, que, respeitosamente, contribuam com o processo de aprendizagens e desenvolvimentos delas (HOYUELOS, 2019; GALLO, 2020).

Arte e Educação Infantil

Ao pensar sobre Arte no contexto educativo, indagamo-nos com uma pergunta que parece ser perturbadora, já que, se trata de algo bastante verbalizado, mas, talvez, pouco pensado: o que é Arte? Para Van Gogh (2008), considerado um dos pintores mais influentes da história do ocidente, a Arte é o homem acrescentado à natureza, à realidade e à verdade, mas com um sentido especial, com uma concepção própria, com um caráter que o sujeito que faz arte resgata, diferencia, liberta e traz à luz.

Benjamim (2013), um dos filósofos mais expressivos da modernidade, em seu texto *A Obra de Arte na Época de sua Reprodutibilidade Técnica* apresenta uma concepção que considera o ato artístico como passível de imitação, no entanto, não de uma reprodução em sua totalidade, pois cada obra de arte acontece numa existência única. Assim, para o autor, a Arte pode ser compreendida como uma manifestação da autenticidade criadora dos sujeitos, pois sempre deixará elementos para trás e agregará novos sentidos para cada sujeito que se vincula a ela, seja criando ou recriando.

Quando nos apoiamos nas concepções de Van Gogh (2008) e de Benjamim (2013), entendemos que a Arte pode ser compreendida como expressividade da vida pelos homens, acrescida dos sentidos que estes a atribuem, concordando também que em cada ato artístico há uma singularidade que demarca os sentidos próprios de quem o cria e recria. Logo, associamos Arte à dimensão da criação, ao ato de criar a partir de desejos e caminhos definidos por cada pessoa que se propõe a vivê-la em suas diversas manifestações.

Ao entendermos Arte como expressividade e ação singular criadora, corroboramos a definição contemporânea de Arte como “uma fratura do cotidiano, uma forma de questionar a sociedade e a cultura que nos rodeia” (BLANCO; CIDRÁS, 2019, p. 11). Os autores nos convidam a pensar a Arte de um modo mais amplo, interligando-a as questões atuais do cotidiano, nos reconectando ao mundo, levando-nos a interrogá-lo e interrogar-nos, elaborando, reconhecendo e legitimando novas possibilidades de ser e de viver.

A partir desse ângulo, destacamos que tais concepções de Arte se fazem relevantes para os processos educativos em qualquer tempo, mesmo quando pensamos em exceções, como durante a pandemia, pois contribuem para que os sujeitos se repositionem de modo reflexivo perante os acontecimentos da vida.

A Arte é questionadora e permite emergir emoções, pois se faz como ato de resistência, se pensarmos que resistir é também inventar novas possibilidades. Trata-se de resistir ao silenciamento

das vozes dos sujeitos, ao adestramento dos corpos e mentes das crianças, ao processo de escolarização precoce, entre outros. Ao mesmo tempo, a Arte se faz espaço de encantamento, esperança e ressignificação do mundo, lugar no qual crianças e adultos são livres para se expressarem criativamente, demonstrando seus contentamentos e descontentamentos.

Para Cunha (2017, p. 5), as “crianças percebem o mundo e dão sentido a ele por meio de formas singulares”. Elas usam seus sentidos para ver, imaginar e simbolizar. Ações que a maioria dos adultos geralmente deixam para trás ao longo da vida. Diante disso, compreendemos que a Arte se faz num caminho educativo legítimo na Educação Infantil, por contribuir com a instauração de percursos, nos quais as crianças participam ativamente, de modo lúdico e interativo entre elas, os adultos, os espaços e as materialidades. Ao imprimirem suas marcas em cada construção artística, elas também se apropriam de saberes, de modo sensível, implicado e inteligível (SOUZA; CAMPOS; OLIVEIRA, 2021).

Por meio de expressividades artísticas, as crianças conseguem criar personagens a partir de um rabisco, construir histórias com desenhos e pinturas, misturar elementos da natureza com tintas e papéis, enfim, elas se mostram capazes de se colocarem diante do mundo, por meio da Arte, de um modo único, pensando os fatos que lhes rodeiam, por meio de suas expressões, nas quais expõem seus pensamentos. Cunha (2017, p. 15) também afirma que:

As instituições de Educação Infantil deveriam ser o espaço inicial e deflagrador das diferentes linguagens expressivas, tendo em vista que as crianças pequenas iniciam o conhecimento sobre o mundo por meio dos cinco sentidos (visão, tato, olfato, audição, gustação), do movimento, da curiosidade em relação ao que está à sua volta, da repetição, da imitação, da brincadeira e do jogo simbólico. No que diz respeito às linguagens expressivas, esses são os fatores fundamentais para que elas se desenvolvam plenamente.

Um processo educativo, que considera a Arte como possibilidade de ação das crianças, a partir de uma atenta mediação

docente, contribui para o desenvolvimento delas, de maneira prazerosa e marcante. Porém, uma educação voltada ao sensível só pode ser levada a efeito por educadores, cujas sensibilidades sejam desenvolvidas e cuidadas, tomando a Arte como uma das fontes primeiras dos saberes e dos conhecimentos que se pode obter sobre o mundo. Referimo-nos à valorização da busca de experiências estéticas, isto é, daquilo que nos atravessa e nos permite produzir sentidos únicos diante da vida, adentrando o campo do sensível, dos sentimentos, significados e sentidos produzidos, para além ou a partir do sensorial (BONDÍA, 2002; DUARTE JÚNIOR, 2010).

Como forma de sustentar tal compreensão, evocamos também a perspectiva filosófica de Dewey (2010), que considera as relações estabelecidas pelos sujeitos no e com o mundo em sua volta como ponto fulcral na elaboração de experiências estéticas. Para ele, tais experiências se dão na comunicação entre quem produziu a arte (ou até mesmo algo que não seja de cunho artístico) e quem a aprecia, por meio das impressões, sensações e sentidos produzidos nas leituras realizadas particularmente por ambos.

Pontes (2015), corroborando Dewey, também ressalta que a dimensão estética se refere à produção de sentidos pelos sujeitos enquanto estes vivenciam experiências particulares ou coletivas na relação com aquilo que produzem, em muitos casos, ultrapassando, inclusive, o campo de abrangência da Arte.

Portanto, compreendemos que, além de reconhecer o valor da Arte em suas dimensões para a educação, devemos igualmente entender a necessidade de aquela permear, tocar e ser vivenciada pelos atores que compõem os espaços educacionais, considerando não só as crianças, no caso da Educação Infantil, por exemplo, mas também os professores. Faz-se necessário que a sensibilidade, provocada pela arte, seja experimentada por todos, para que os trajetos significativos, imaginativos e criativos possam ser planejados, propiciados e vivenciados de modo amplamente potente (SOUZA; CAMPOS; OLIVEIRA, 2021).

Tal perspectiva se ampara no princípio estético, que deve sustentar as práticas pedagógicas na Educação Infantil (BRASIL,

2009). Entender o princípio estético passa pela compreensão de que as crianças possuem o direito de se desenvolverem intelectual e emocionalmente, mediadas pelo acesso às diversas manifestações e produções artísticas e culturais da sociedade. Para a efetivação de um processo educativo, que se apoie em tal princípio, faz-se necessária a realização de vivências que despertem experiências estéticas (DUARTE JÚNIOR, 2010). Logo, o trabalho pedagógico, ao corresponder a tal princípio, leva em conta os tempos, espaços, materiais e a variedade de proposições ofertadas às crianças.

Na UAEI, desde antes da pandemia ser deflagrada, há espaço para propostas que envolvem a Arte nas suas várias formas de se evidenciar, seja por meio da pintura, construções coletivas ou individuais, música, dança, do teatro, desenho e de tantas outras linguagens pelas quais ela aparece. Durante a pandemia da COVID-19, tivemos como prioridade nos manter firmes e leais às nossas concepções de criança(s), infância(s) e Educação Infantil, bem como ao direito de oportunizar vivências educativas, permeadas pela Arte para e com as crianças.

Preservar nossa vinculação com a Arte e o nosso reconhecimento de sua contribuição para o processo educativo foi fundamental, pois, em um tempo de maior vulnerabilidade das crianças e silenciamento de suas vozes, inclusive, no contexto escolar, a Arte se fez em um importante lugar de reflexão, expressividade, participação e intervenção na vida.

Os/as Superpoderosos/as: sobre aprender e se desenvolver com prazer

Durante o primeiro encontro virtual, do ano de 2021, no âmbito do Grupo 4⁴, ao reconhecermos a necessidade de construir

⁴ Por meio de Termo Livre e Esclarecido, as famílias das crianças, do referido grupo, autorizou a utilização dos desenhos das produções das crianças, para fins acadêmicos.

laços afetivos ao nos aproximarmos das crianças, organizamos e apresentamos um conjunto de slides com fotos de nossas famílias e de lugares que gostamos de estar.

Percebemos que o momento de partilha foi bastante interativo e que as crianças gostaram do formato pelo qual nos apresentamos. Então, sugerimos que elas também poderiam escolher algumas fotos, com o auxílio de suas famílias, e apresentá-las para o coletivo virtualmente, durante o nosso segundo encontro. A maioria das crianças acatou a sugestão e, apesar de ter se tratado de um acolhimento realizado remotamente, elas se mostraram contentes ao partilharem histórias pessoais, que constavam nos registros fotográficos que escolheram.

A partir de uma escuta refinada e de olhares atentos, percebemos que um aspecto que apareceu, de forma saliente, durante as apresentações pessoais de cada criança, foi o desejo de dizerem seus nomes e de descobrirem os nomes dos novos colegas do grupo. Considerando isso, conversamos com elas sobre o quão importante é ter um nome, pois este possui relação com o que somos e também nos representa, nos tornando únicos no mundo.

Na esteira desses diálogos com as crianças, posteriormente, compartilhamos uma das histórias da autora Ruth Rocha, intitulada “Marcelo, marmelo, martelo”, que trata de um garoto criativo, que achava o nome convencional das coisas sem sentido e, por essa razão, renomeava tudo a sua volta, criando uma atmosfera dotada de sentido para ele.

Após essa partilha literária, percebemos que as crianças demonstraram ter gostado da maneira criativa e brincante pela qual o personagem da história inventava nomes significativos para todas as coisas. Assim, lançamos uma outra proposta: que tal criarmos um nome para o nosso grupo? Pensando em uma nomenclatura que possuísse maior vinculação e afinidade com as próprias crianças. A proposta foi aprovada e logo foi dada a largada para o que viria a se tornar uma eleição, da qual decorreria a escolha do nome do nosso grupo.

De modo descontraído e divertido, as crianças propuseram os seguintes nomes para intitular o grupo: Grupo cipó, Crianças fortes, Grupo mingau, Unicórnios e outros. Após realizarmos a votação, o nome mais votado por elas foi “Superpoderosos/as”. Depois de nomearmos nosso grupo, passamos a brincar em um jogo simbólico e coletivo, de nos imaginar como se fôssemos, de fato, superpoderosos/as. Ao acatarem nossas sugestões, as crianças atribuíram sentidos ao que estava sendo elaborado coletivamente, por meio da imaginação.

Vale destacar esse aspecto, pois, a partir dos nossos diálogos com as crianças, percebemos que uma das motivações que as levou a escolher a nomenclatura “Super poderosos/as” foi exatamente por se considerarem fortes na batalha contra o Coronavírus. Esse aspecto reforça nossa concepção de que as crianças criam espaços de resistência ao instituído, por meio da criatividade. Nesse caso, por meio da imaginação, elas subvertem a ordem da realidade, saindo do lugar de indefesas ou passivas, colocando-se como “heróicas” ou ativas no enfrentamento aos problemas que lhes cercam.

Nesse sentido, concordamos com Sarmento (2007), quando nos explica que as crianças se colocam diante dos acontecimentos da vida, interrogando e propondo novas maneiras de existência. Ao observarmos isso, refletimos sobre o movimento de intersecção entre os modos de ser das crianças e a maneira como a Arte se coloca para nós na atualidade. Cunha (2017) esclarece que, através da Arte do faz de conta, por exemplo, artistas e crianças transformam seus pensamentos em uma outra coisa, que rompe sentidos pré-definidos, criando novas significações e inventando novos possíveis.

Entendendo isso, avançamos em direção à materialização daquilo que as crianças poderiam considerar como superpoderosos/as. Sugerimos que cada um de nós – professores e crianças – criássemos nomes “superpoderosos” individuais, uma espécie de identidade fictícia, bem como os poderes que gostaríamos de possuir e descrever como iríamos utilizá-los. Demonstrando entusiasmo, cada criança escolheu um nome

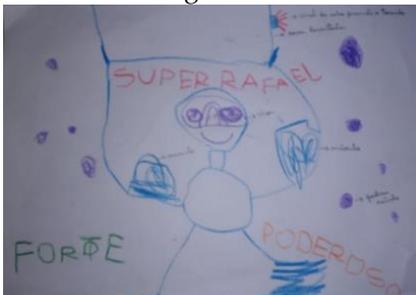
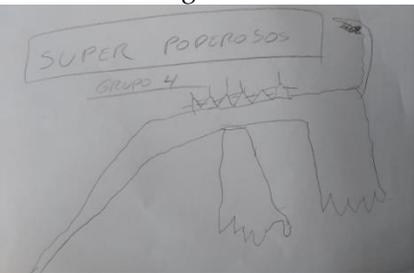
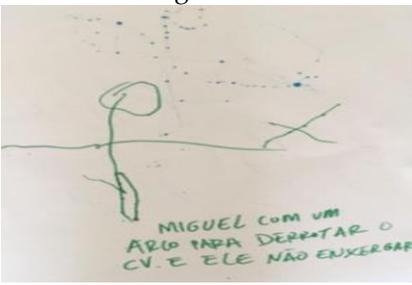
“superpoderoso”: Super Meigue Lee, Super Flesh, Super Inteligente, Super Força, Super Rafael, Super Gato, Super Arco-íris, Super Brabeza, Super Mulher, Super Rápida, Super Trovão e Super Ímã. Nós, professores, também brincamos de imaginar personagens poderosos e inventamos dois “supernomes”: o Super Colorido e a Super Feliz.

Após o processo de criação dos nomes, passamos a conversar sobre os superpoderes de cada superpoderoso/a, criados pelas crianças, e que, em um jogo de fantasia, lhes representavam também, já que mergulharam junto conosco na “dimensão do imaginar”, sentindo-se, de fato, como sendo um/a superpoderoso/a. Nesse diálogo, elas inventaram e relataram seus superpoderes: o super poder de tornar tudo feliz ou colorido, de sugar os inimigos com a força de um ímã, de liberar trovões das mãos, de ser exageradamente rápida, de esmagar os inimigos, entre outros.

A partir desse ângulo, parece-nos pertinente observarmos que a Arte e a brincadeira caminham juntas, tendo como forte ponto de contato a criatividade e a imaginação. Nesse movimento reflexivo, temos como relevante estabelecermos também um diálogo com o campo teórico da Psicologia da Educação, atentando para a concepção do faz de conta, elaborada por Vigotsky (2007). Para esse teórico, tal ação desempenha relevante papel no desenvolvimento das crianças pequenas, pois atua na esfera imaginativa em determinadas situações, na criação de intenções voluntárias e na elaboração dos planos de vida real, através da brincadeira. Nesse sentido, ao representarem seus pensamentos criativos, artisticamente, reforçamos a Arte contemporânea como lugar educativo, produtor de experiências educativas, singulares e coletivas, em linguagem brincante (DEWEY, 2010).

Depois de termos criado os “Superpoderosos/as”, na dimensão simbólica do pensamento, propomos que as crianças os/as desenhassem, figurando como poderiam ser suas formas, dimensões, cores. Elas concordaram e se mostraram desejosas para iniciarem suas produções gráficas. No quadro a seguir, apresentamos alguns dos desenhos:

Quadro 1 – Desenhos dos Superpoderosos/as

<p>Figura 1</p>  <p>Super Rafael</p>	<p>Figura 2</p>  <p>Super Brabeza</p>
<p>Figura 3</p>  <p>Super Meigue Lee</p>	<p>Figura 4</p>  <p>Super Inteligente</p>

Fonte: Arquivo dos professores autores.

Percebemos que, nessa ocasião, elas puderam expressar como haviam pensado, inicialmente, a configuração visual de cada personagem inventado. Também notamos, a partir da construção dos desenhos, a importância do vocabulário visual, usado pelas crianças (traços, linhas, rabiscos, figurações e outros), por possibilitar que elas desenvolvessem sentidos e hipóteses próprias (CUNHA, 2017; 2021), determinando variadas combinações por meio de suas experimentações e tentativas de desenhos.

Nas imagens acima, por exemplo, podemos observar a organicidade que as crianças deram aos filamentos, círculos, retângulos e demais formas que aparecem, como modo de expressar as dimensões, formatos, buscando tornar visível até mesmo o humor de cada personagem desenhado. Chamou-nos

atenção o descompromisso das crianças em criarem representações convencionais, isto é, com grande semelhança ao que já existe, aquilo que está posto com predefinições.

Assim, compreendemos que seus desenhos se fazem em elementos artísticos, tanto por suas composições estéticas, que envolvem aspectos gráficos, com traçados e cores, como também por expor possibilidades imaginadas de maneira singular por elas (CUNHA; CARVALHO, 2017). Desse modo, o ato de desenhar não foi vivenciado simplesmente como meio de desenvolver a motricidade e preparar para a escrita - que também constituem o referido processo - mas, primeiramente, como linguagem artística produtora de sentidos mais amplos e, ao mesmo tempo, construtora de aprendizagens diversificadas pelas crianças.

Sugerimos mais uma proposição; desta vez, buscando ampliar a variedade de interações das crianças com outros materiais, como forma de contribuir com um processo de aprendizagem, no qual elas pudessem experimentar novas possibilidades, indo além de *scripts* predefinidos (listas de materiais convencionais e estruturados). A nova proposta foi a de construirmos, em formato tridimensional, os/as personagens que criamos, assim como são os bonecos, as bonecas, carrinhos e outros brinquedos que as crianças possuem, por exemplo. Após as crianças terem concordado com a proposta, planejamos e enviamos como uma atividade para ser realizada assincronamente por elas, com o apoio de seus familiares.

Importante frisarmos que nós, professores, tivemos o cuidado de deixar explícito para as famílias que o processo de criação e construção dos/as personagens, em formato tridimensional pelas crianças, com o auxílio de um adulto, deveria ser marcado pela singularidade da imaginação de cada uma das crianças, por suas participações efetivas na seleção, coleta, organização e manuseio dos materiais, bem como na escolha da forma que gostariam que estes fossem montados, considerando quantidades, formatos, dimensões e a estética de cada construção. Também pontuamos que os materiais não precisariam/deveriam se restringir àqueles que são convencionais ou estruturados, que também poderiam ser

não estruturados, recicláveis, elementos da natureza (caso estivessem em estado de descarte) e outros que fossem acessíveis e não oferecessem riscos às crianças.

Vale dizer que nos preocupamos em explicar essas especificidades a respeito da atividade assíncrona proposta, pelo fato de compreendermos que essa proposta possui facetas artísticas notórias, que, além de envolver o ato de imaginar, oferece às crianças a oportunidade de também expressarem suas criações por meio de construções que possuem estéticas próprias e que, por serem feitas por elas, precisam necessariamente ter suas marcas, mesmo que tenham o auxílio de seus familiares. No quadro a seguir, apresentamos uma amostragem com imagens de seis das produções artísticas que foram elaboradas pelas crianças em formato tridimensional.

Quadro 2 – Representações tridimensionais dos/as Superpoderosos/as

Figura 5
Super Rafael



Figura 6
Super Inteligente



Figura 7
Super Flesh



Figura 8
Super Mulher



Figura 9
Super Arco-íris



Figura 10
Super Força



Fonte: Arquivo dos professores autores.

Ao observarmos as representações tridimensionais, visualizamos que, apesar de não termos mediado essa proposta presencialmente, foi possível, de certo modo, que as crianças experimentassem um percurso de construtividade, no qual puderam escolher caminhos, colocar suas ideias em prática, interrogando-as, interagindo com seus familiares e com os próprios materiais que utilizaram. Ao construir, as crianças ativaram as

esferas simbólica, cultural e técnica, por meio de representações que apresentam suas singularidades e seus pensamentos divergentes (DUBOVIK; CIPPITELLI, 2018).

Detendo-nos aos detalhes das representações tridimensionais, também percebemos o quanto as expressividades de cada criança são grandiosas, por serem carregadas de sentidos estéticos e ideias próprias. Nessa perspectiva, Duarte Júnior (2009) nos ajuda a sustentar a ideia de que a estética se realiza na maneira como o sujeito que faz, olha ou utiliza um objeto ou uma obra se vincula a eles. Por esse motivo, o referido autor faz uso do conceito de experiência estética, para explicitar que se trata dos sentidos produzidos, de modo complexo em cada indivíduo, perante aquilo que foi construído por ele próprio ou por outra pessoa.

Para além disso, também destacamos que o esforço das crianças, ao criarem os sobrenomes, superpoderes, desenharem e construírem os/as superpoderosos/as, potencializaram suas capacidades criativas como um exercício lúdico, permeado por prazer, mas que também exigiu envolvimento e concentração mental para a realização de tais construções. Afinal, de acordo com Duarte Júnior (2010, p. 141-142),

A experiência estética, por conseguinte, parece constituir um elemento precioso na maturação e desenvolvimento do cérebro humano e em sua atuação perante a vida. A ficção, a imaginação daquilo que ainda não é, mas poderia ser, consiste, pois, numa das mais eficazes ferramentas de que dispõe a humanidade para a criação do saber [...] A experiência estética, em que pese as abstrações e raciocínios nela envolvidos e dela decorrentes, acontece primordialmente no corpo, colocando em funcionamento processos biológicos que têm a ver com isto que denominamos sentimento.

Desse modo, inferimos que, no movimento de construção com espaço para a criatividade, imaginação e produção de sentidos estéticos, as crianças acionam sentimentos, críticas, preferências e potencializam seu raciocínio. Elas partem de suas faculdades biológicas para alcançarem as dimensões simbólicas, reiterando a

compreensão da “importância dessa nossa vida sensível para a própria construção do conhecimento inteligível” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 142).

Ao observarmos os registros fotográficos de cada “Superpoderoso/a” em 3D, notamos ainda outros dois aspectos importantes: a variedade de materiais utilizados pelas crianças e as formas como elas os organizaram nos processos de montagem. Para Rocha (2011), quando vivenciamos propostas que envolvem construções e Arte com as crianças, privilegiando seus processos criativos, faz-se necessário oportunizar a elas a exploração e manipulação de materiais com diferentes propriedades, por lhe aproximarem de uma maior multiplicidade de texturas, formas, cores, dimensões e, assim, instigá-las a pensarem de forma mais criativa suas produções.

Durante a construção dos/as “Superpoderosos/as” em 3D, as crianças, com suas famílias, utilizaram: papéis, papelão, rolinhos, plástico, barbante, lata, garrafas, canudos, tampas, isopor, caixas, dentre outros materiais. A diversidade dos materiais, no que tange às suas propriedades de peso (pesado ou leve), dimensões (grande, pequeno ou médio) e outras características gerais, pelas quais as crianças puderam experimentar flexibilidade, rigidez, transparência, cores, texturas e formas, contribuíram para que elas pudessem pensar formas de montagens, como: encaixes, colagens e sobreposições. Ao dialogarmos com Cunha (2017), compreendemos que esses materiais atuam como “veículos” que apoiam a formulação de ideias pelas crianças, pois, segundo a autora,

[...] a arte de hoje desafia-nos, desacomoda, atíça, provoca, os materiais quando ofertados às crianças também deveriam estar dentro dessa perspectiva, caso contrário a forma estereotipada da flor, sol, nuvem, árvore, grama, passarinho será replicada com qualquer material (CUNHA, 2017, p. 10).

Com isso, compreendemos que os materiais variados, utilizados pelas crianças durante o processo de elaboração dos/as

superpoderosos/as, evidenciados nas produções, foram disparadores para criação de “cenas pedagógicas em Arte” (CUNHA, 2017, p. 6), pois, ao interagirem com os materiais, estando abertas para a criação, as crianças exploraram, descobriram e criaram composições inéditas, com suas próprias marcas.

Considerações finais

Vivenciar propostas que envolvem Arte durante a pandemia, no contexto da Educação Infantil, oportunizou situações educativas significativas, nas quais as crianças puderam aprender e se desenvolver ao pensar, dialogar, questionar, partilhar ideias e criar novas possibilidades, elaborando sentidos inéditos e peculiares para elas, de forma brincante, prazerosa e envolvente. Nesse sentido, parece-nos que nossa prática tem confirmado que a Arte, no contexto educativo, além de ser acolhedora, provoca interpelações e produz novos olhares para a vida, que resultam na construção de conhecimentos e na ampliação dos modos de ser e viver, de modo sensível e inteligível.

Reconhecemos que tomar a Arte como parceira, em nosso fazer docente, aciona a imaginação e a criatividade das crianças, oportunizando contextos educativos comprometidos com o desenvolvimento integral delas. As propostas de construções, com caráter artístico, são contextos de aprendizagens, nos quais as crianças se aproximam, de forma sistematizada, de vários conhecimentos que foram construídos e validados historicamente pela humanidade, passando por elaborações de saberes que compreendem aspectos matemáticos, geográficos, da língua portuguesa e muitos outros. Entretanto, tal processo de aproximação, construção e apropriação de saberes, por parte das crianças, se dá de forma prazerosa, através de uma mediação docente consciente da importância da vinculação respeitosa com as culturas infantis, demandando escuta cuidadosa, olhar refinado e a capacidade de reconhecer o valor de percursos educativos não

somente inteligíveis, mas também sensíveis, que não sejam apenas vivências, mas que possam vir a se tornar experiências.

Na modalidade remota, muitas práticas importantes, para o contexto da Educação Infantil, foram fragilizadas ou mesmo impedidas de serem realizadas. A diminuição da interação entre as crianças, causada pelo isolamento social, por exemplo, não pôde ser sanada virtualmente. Os processos interativos se deram de forma menos intensa, pois nem todas as crianças conseguem se vincular às outras de maneira “plena” virtualmente. Certamente, se as vivências que relatamos pudessem ter sido experimentadas presencialmente, as possibilidades de aprendizagens poderiam ter sido maiores e mais profundas.

Apesar disso, consideramos que a possibilidade de oportunizar às crianças propostas brincantes, que buscaram promover experiências estéticas, nos pareceu ter contribuído positivamente para a construção e fortalecimento de vínculos afetivos e sociais, bem como cooperou com o processo de construção e apropriação de conhecimentos pelas crianças, em certa medida, de forma prazerosa e sistematizada, mesmo diante dos desafios impostos pela pandemia da COVID-19.

Referências

BASTOS, Ivanilda Maria e Silva; PEREIRA, Sônia. A Contribuição de Vygotsky e Wallon na compreensão do desenvolvimento infantil. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 4, n. 1, 2007.

BENJAMIN, W. **A Obra de arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica**. Tradução de Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.

BLANCO, Vicente; CIDRÁS, Salvador. **Educar através da arte para uma escola imaginada**. Matosinhos - Portugal: Kalandraka, 2019.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. 2002, p. 20-28.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: 2009.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo - SP: Edições Loyola, 2000.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Crianças, coleções e Arte Contemporânea na pré-escola. *In*: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (Orgs.). **Arte contemporânea e docência com crianças: inventários educativos**. Porto Alegre: Zouk, 2021. p. 43-64.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **As artes no universo infantil**. Porto Alegre - RS: Mediação, 2017.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Uma arte do nosso tempo para as crianças de hoje. *In*: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (Orgs.). **Arte contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando**. Porto Alegre - RS: Mediação, 2017.

CUNHA, Susana Vieira Rangel da. Materiais da/de Arte para as crianças. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa. v. 24, 2021, p. 1 - 25.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo - SP: Panda Educação, 2020.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 5. ed. Curitiba: Criar, 2010.

DUBOVIK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. **Construção e construtividade: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção**. São Paulo - SP: Phorte, 2018.

GALLO, Sílvio. Educação Infantil: do dispositivo pedagógico ao “ir junto” com as crianças. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de C. (Orgs). **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos - SP: Pedro e João Editores, 2019.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre - RS: Penso, 2017.

HOYUELOS, Alfredo. A relação dialógica profissional com as crianças: entre ciência e arte. *In*: HOYUELOS, Alfredo; RIEIRA, Maria Antonia. (Orgs.). **Complexidade e relações na Educação Infantil**. São Paulo - SP: Phorte, 2019.

LINHARES, Maria Beatriz Martins; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. Seção Temática: Contribuições da Psicologia no Contexto da Pandemia da COVID-19 • **Estud. psicol.** Campinas. V. 37, 2020.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. Reflexões sobre a experiência estética na educação. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 203-212, ago. 2015.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

ROCHA, Daiane Valéria. **A importância do ensino de arte na Educação Infantil**. Belo Horizonte - MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Revista Perspectiva**, v. 15, n. 28, 1997, p. 21 - 33.

ROCHA, R. Marcelo, **marmelo, martelo e outras histórias**. São Paulo: Editora Moderna, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. **Revista O Social em Questão - Revista da PUC/ Rio de Janeiro**, v. 20, n. 21, 2009, p. 15-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In: VASCONCELOS, V.M.R. (Org.). **Infância (In)visível***. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SOUZA, Rayffi Gumercendo Pereira de; CAMPOS, Kátia Patrício Benevides; OLIVEIRA, Maria das Graças. Educação Infantil e arte: crianças e docentes como propositores de experiências educativas e artísticas. *In: **Infância, arte e produção cultural***. Estância Velha - RS: Z Multi Editora, 2021. p. 147-170.

VALLE, Lutiere Dalla; FREISLEBEN, Jéssica Maria. A potência edu(vo)cativa das artes. *In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Arte contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando***. Porto Alegre - RS: Mediação, 2017. p. 37-49.

VAN GOGH, V. **Cartas a Théo**. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2008.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIVÊNCIAS LÚDICO-ARTÍSTICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: PROPOSTAS SIGNIFICATIVAS PARA/COM AS CRIANÇAS DA UAEI

Tahis Emanuela dos Santos¹

Wanessa Maciel F. Lacerda²

Quézia Rafaela M. Sousa³

Introdução

O presente artigo consiste no relato de experiência de professoras da Educação Infantil (EI), atuantes na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG), tendo como objetivo apresentar as estratégias utilizadas para desenvolver um trabalho docente, de forma sensível e acolhedora, destacando uma vivência lúdico-artística, realizada junto às crianças do Grupo 4, da Unidade citada, no ano de 2020, na modalidade remota.

Nessa perspectiva, este artigo está fundamentado nos estudos de Rinaldi (2012); Ostetto (2017); Oliveira-Formosinho (2019); Oliveira *et al.* (2017); Cunha e Borges (2015), dentre outros.

Diante dos muitos desafios, impingidos pela pandemia, tivemos uma grande preocupação, enquanto educadoras, de pensar, planejar e proporcionar experiências significativas para as crianças, em um contexto virtual limitador, motivo pelo qual nos impulsionou a escrever sobre a vivência, aqui apresentada,

¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFCG). Professora Substituta na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (2020-2022).

² Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFCG). Professora Substituta na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (2019-2021).

³ Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Apoio pedagógico na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (2018-2021).

trazendo reflexões sobre esta. O nosso maior entrave foi pensar e elaborar propostas a partir do que as crianças nos traziam, quanto aos seus desejos e interesses, nos nossos encontros virtuais.

Tais limitações, como a impossibilidade do contato físico; o reduzido tempo do encontro, devido ao uso da tela ser restrito, segundo as determinações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP); a ausência de um ambiente adequado e, por vezes, de aparatos tecnológicos adequados, exigiram adaptações pedagógicas por parte das docentes.

Nessa direção, apesar das dificuldades, principalmente no que diz respeito à ausência da interação presencial entre as crianças e seus pares, e delas com suas professoras, buscamos considerar e valorizar os seus questionamentos, hipóteses, teorias e curiosidades, expressas durante os encontros remotos, por meio da troca de conversas, partilha de histórias, escuta de relatos, através das telas.

Ressaltamos que tivemos a preocupação de envolver as crianças em propostas pedagógicas, que pudessem desenvolver suas diferentes potencialidades enquanto sujeitos plenos, criativos e potentes.

Como dito anteriormente, este artigo se configura como um relato de experiência, uma vez que descreve situações vivenciadas por professoras e crianças, que estão na faixa etária de 4 a 5 anos de idade, da referida Unidade. A metodologia, aqui apresentada, segue a perspectiva de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, por meio da análise documental de textos pertinentes às temáticas abordadas (LUDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2008).

A discussão deste estudo contempla três perspectivas, as quais são apresentadas nos subtópicos a seguir. A primeira versa sobre a importância do trabalho com a arte na EI, sobretudo, em tempos de isolamento social e de ensino remoto; a segunda discute o vínculo estabelecido entre a proposta pedagógica da Unidade Acadêmica de Educação e as adaptações necessárias para o trabalho na modalidade remota; a terceira se refere ao relato de experiência, vivenciado ainda no primeiro ano de Pandemia. Por fim,

destacamos algumas considerações acerca das discussões realizadas.

Arte na educação infantil: qual a sua importância?

Defendemos a importância da Arte enquanto aquela que educa, encanta, dá prazer, diverte, sensibiliza, ensina a apreciação do estético, do belo, do encantador, humanizando desde a mais tenra idade. Isso justifica a relevância de sua presença no currículo pensado para as crianças da EI, uma vez que fazer arte é, a nosso ver, alterar o sentido das coisas, subverter a ordem, o esperado, o óbvio, é fazer de conta. Fazer arte implica um gesto, um sentido, uma ação simbólica e (re) criadora (CUNHA, 2015; CUNHA; BORGES, 2015).

Ressaltamos que, como fomentado por Cunha (2015, p. 96), “A Arte Contemporânea pode contribuir para ampliação de repertórios para a rede que envolve a imaginação, a criação, a percepção e a emoção das crianças” do mesmo modo que, “explorar as múltiplas linguagens das crianças e da arte é fazer do espaço educativo um verdadeiro laboratório de possibilidades, criação, invenção, fabulação”.

Nessa perspectiva, a Arte, em suas diferentes formas de expressão, apareceu de forma muito forte nas falas das crianças, sobretudo, a pintura (com a utilização de diferentes materiais e suportes); a Literatura Infantil; a confecção de materiais diversos e brinquedos; a dança; a musicalização infantil; a criação de histórias coletivas; as brincadeiras de faz-de- conta; experiências com as múltiplas linguagens, dentre outros.

No que se refere às múltiplas linguagens, com destaque para a Arte e sua importância na Educação Infantil, nos respaldamos na legislação e documentos oficiais, que asseguram que as crianças têm direito a uma educação que promova o desenvolvimento de suas diferentes linguagens, bem como de suas potencialidades. Dentre eles, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) destacam a importância da educação estética para as crianças e a definição desta como sendo uma educação “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2010, p. 16).

Na BNCC (BRASIL, 2017), podemos observar que a Arte atravessa os campos de experiência e os direitos de aprendizagem, quase que em sua totalidade, apontando sempre para a centralidade da criança em seu próprio processo formativo.

Acerca da importância da experiência estética na EI, Kowalski (2012, p. 47-48) afirma que

Na infância, expandir e consubstanciar processos experienciados esteticamente para o saber dizer o que se sente e o que se pensa de modo próprio, único, criativamente, usando as linguagens artísticas vem ligar dois campos próximos, embora diferentes: a educação estética e a educação artística. A criança que tem à sua disposição diferentes linguagens artísticas, diferentes canais de expressão e comunicação e os usa de modo criativo tem múltiplas possibilidades de pensar e, assim, de construir a sua versão da circunstância sobre a qual se debruça, atribuindo-lhe significados únicos.

De acordo com Vygotski (2009), compreendemos, de igual modo, a criatividade e a imaginação como construções sociais, pois, é por meio das trocas culturais entre pares e entre adultos e crianças, que os pequenos são capazes de reproduzir o mundo que estão imersos, bem como “elaborar criativamente as situações imaginárias, combinando gestos, padrões de comportamento, enredos, etc” (OLIVEIRA *et al.*, 2019).

Pensando nessa relevância e em como continuar enfatizando a necessidade da Arte, da sensibilidade, da fruição artística, da apreciação do estético, da criação, da construção, desenvolvemos nossa prática pedagógica, alicerçada nesses pilares. Abaixo, iremos

relatar um momento de nossos encontros, em que as crianças e suas famílias puderam participar, de maneira efetiva, na construção de uma de nossas propostas, com foco na Arte.

Tomamos como exemplo a festa do pijama virtual, em que as crianças desfrutaram de um momento de muita diversão, decorando, junto às famílias, suas casas, com a temática da festa que foi sugerida por elas. Em um momento anterior, participaram da oficina de brigadeiros, bem como pensaram e desenvolveram a decoração dos doces; dançaram e se expressaram livremente com a *playlist*, destinada ao momento; ouviram histórias; finalizando com um momento de entusiasmo e concentração, em que todos os envolvidos participaram de um desfile, a fim de compartilhar com os amigos as peculiaridades do seu pijama.

Tais propostas fomentam nossa concepção de Arte, como sendo

Desenhar, brincar, poetar. Manchar, riscar, construir, se encantar. Transformar um fragmento de vidro em uma jóia rara, rabiscos em dragão alado, pensamentos em formas. Buscar o dizível no invisível. Modos singulares de ver, sentir, expressar e (re) inventar o mundo. A criança, depois de desenhar uma série de formas e riscos (des) ordenados, diz: Eu, mamãe, a barraca e o gato. Faz-de-conta! [...] Assemblage, ressignificações de objetos. Arte! (CUNHA, 2007, p.1).

A partir do exposto, defendemos que a “organização do trabalho pedagógico [que] considera as crianças como coautoras do seu processo de aprendizagem, tirando-as do lugar de passividade [...] para um papel ativo e participativo” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 84). O ato de ouvir a criança implica uma postura pedagógica democrática e sensível, pois a escuta vai além do que podemos captar com os nossos ouvidos, refere-se ao que fazemos a partir disso.

Foi a partir dessa escuta que nós construímos, em parceria com as crianças, propostas que exploraram as expressões de Arte em sua multiplicidade, fazendo as interfaces e aplicações que eram

viáveis ao modo remoto. Nesses tempos de isolamento social e de tantas perdas e tragédias, a cultura e a Arte têm se mostrado como alternativas possíveis, para trazer saúde emocional à população. Concordamos com Calebre (2020, p. 11), ao afirmar que

É nesse contexto que com a chegada da pandemia – em meio à proibição das aglomerações, com a imposição do isolamento social –, a música, o teatro, a literatura, a arte em geral, foram saudadas como canais de escape fundamentais da solidão, como alimento da alma, como alento e esperança de tempos e vidas sãs.

Ao longo do ano letivo, inserimos diferentes expressões artísticas nas propostas levadas ao nosso grupo de crianças. Dança, música, desenhos, pinturas, modelagens, brincadeiras com materiais não estruturados estiveram fortemente presentes.

Através das diversas expressões artísticas, as crianças constituem suas múltiplas linguagens, pelas quais elas interagem e se comunicam com o mundo a sua volta, elaborando e construindo significados culturais, estimulando, desse modo, seu processo criador. Em concordância com esse pensamento, Lopes e Carvalho (2021, p. 8) afirmam que

[...] a relação dos seres humanos com o sensível – criada, expressada e sentida na forma de arte, objeto ou evento – é, portanto, essa descarga indispensável de energia em um procedimento complexo de equilíbrio do indivíduo com o meio. Consideram que é uma relação que estimula o processo criador, distintivo dos seres humanos, tanto para quem cria a arte (o artista) como para quem a recebe (o público). A refundição das emoções na experiência estética realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora do sujeito, materializado e fixado nos objetos externos, que se tornaram instrumento e patrimônio da humanidade.

A seguir, relataremos uma de nossas propostas, envolvendo a Arte, tendo como ponto de partida a leitura do livro “O homem que amava caixas”, do autor Stephen Michael King, que ocorreu durante

a semana do dia das crianças, culminando na confecção de brinquedos, sendo as caixas de papelão a fonte principal de material.

A Unidade Acadêmica de Educação Infantil: refletindo sobre propostas pedagógicas

Em nossa unidade, trabalhamos com a Pedagogia de Projetos (DEWEY, 1959). Porém, essa metodologia de ensino precisou ser modificada e adaptada ao contexto pandêmico. Nesse sentido, passamos a utilizar sequências didáticas⁴, em nossas propostas, por meio das quais buscamos oferecer vivências que fossem possíveis na modalidade remota e que, de alguma maneira, pudessem reverberar em experiências significativas para as crianças.

Tendo esse aspecto em vista, destacamos que as crianças são “sujeitos de experiência”, experiência essa que pode ser definida como “um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p. 25).

Segundo Vygotsky (2009), a criação humana, em qualquer etapa da vida, é ancorada na experiência e, na infância, essa condição se acentua ainda mais. Para o autor, precisa-se tornar acessível às crianças, desde muito pequenas, a ampliação de experiências em meio ao conhecimento cultural, produzido historicamente pela humanidade, para que sejam construídas as bases para a atividade de criação.

No que concerne a essa nova configuração de trabalho, nunca antes experimentada, pensar em propostas que integrassem professoras, crianças e famílias, de acordo com Baptista (2022), foi um dos grandes desafios enfrentados. Ainda segundo a autora, a compreensão da proposta pedagógica da escola, por parte das

⁴ Para Zabala (1998), a sequência deve ser constituída por atividades que partam da problematização da realidade e devem permitir a determinação dos conhecimentos prévios das crianças em relação ao novo conhecimento.

famílias, bem como o reconhecimento, por parte das crianças, da presença da escola no contexto pedagógico virtual, fez com que os docentes buscassem alternativas que construíssem “pontes entre as crianças e a escola” (BAPTISTA, 2022, p. 69).

É importante ressaltar que os encontros foram videogravados e registrados, por meio da escrita de relatórios. Compreendemos que é por meio do registro que o professor de EI pode “escrever sobre a sua prática, tecer memória da experiência, com anotações que serão matéria de análise e reflexão” (OSTETTO, 2017). Além disso, o arquivamento desses registros foi de suma importância, para que pudéssemos refletir acerca de nossa prática pedagógica ao final de cada encontro e, juntamente com alunas de Apoio Pedagógico, avaliarmos o desenvolvimento da proposta e o envolvimento das crianças, bem como planejar o encontro seguinte, momento em que consideramos seus interesses, suas falas, seus anseios, suas motivações, sentimentos, desejos, curiosidades, colocando-as como protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem, mesmo num contexto atípico.

Uma vivência lúdico-artística, inspirada na obra literária *O homem que amava caixas*, de Stephen Michael King

Para apresentarmos a vivência lúdico-artística, que objetivamos neste texto, precisamos definir a importância da Literatura Infantil (LI) na primeira infância, já que tal vivência foi mediada pela leitura de uma obra literária. Nossa sociedade produz bens simbólicos, que são codificados de muitas maneiras, ou seja, vivemos imersos em uma semiose cultural, na qual toda amostra dessa rede de significações pode ser considerada um texto. Dentro desse universo, está inserida a LI, que abre inúmeras possibilidades de fruição, fantasia, imaginação e

exerce papel importante no trabalho educativo com as crianças, uma vez que, por meio do manejo lúdico e artístico da linguagem verbal e das imagens, apresenta simbolicamente o mundo e as experiências

humanas, gerando prazer, enriquecendo a fantasia e a imaginação, promovendo outras possibilidades de compreender o mundo e de nele situar-se (VASCONCELOS; LIMA; LACERDA, 2021, p. 96).

Diante disso, a LI, em meio ao contexto em questão, surge como forma de proporcionar momentos de sensibilidade e encantamento nas crianças e suas famílias, fortalecendo, assim, os vínculos e criando possibilidades de reflexão acerca de si mesmas e do mundo à sua volta, conforme fomentado por Reyes (2012, p. 28), quando afirma que “[...] embora ler literatura não transforme o mundo, pode fazê-lo ao menos mais habitável, pois o fato de nos vermos em perspectiva e de olharmos para dentro contribui para que se abram novas portas para a sensibilidade e para o entendimento de nós mesmos e dos outros”.

Corroboramos a ideia da autora, acerca da relevância da LI como meio pelo qual as crianças percebem a si, aos outros e ampliam sua visão de mundo, inclusive, de modo mais sensível. Além disso, a LI contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e ajuda a ampliar o vocabulário das crianças.

A vivência, que iremos relatar, se deu a partir da fala de uma criança, que apresentou às professoras e aos seus colegas um braço mecânico (produzido com uma caixa de papelão), que fora confeccionado com a ajuda do seu pai. Ao final desse encontro, momento em que elaboramos o planejamento do encontro subsequente, pensamos na obra literária “O homem que amava caixas”, de Stephen Michael King, para instigar e atender a curiosidade das demais crianças, aguçada pela exposição entusiasmada da criança em questão.

A narrativa supracitada versa sobre a relação amorosa entre pai e filho, que apresentava limitações, pela dificuldade do pai em demonstrar seus sentimentos afetuosos pelo seu filho. Sendo assim, o pai, como uma forma de expressar tudo aquilo que não conseguia dizer com palavras, começou a elaborar construções com caixas de papelão, como castelos, aviões, escorregador e muitos outros brinquedos, descobrindo, assim, uma forma de compartilhar o

amor um pelo outro. Uma história que aborda a complexidade das emoções humanas, sob o ponto de vista da Arte.

Diante do exposto, compreendemos que a matéria-prima da LI é a experiência vital do ser humano. Como criação artística, os textos literários são objetos capazes de tocar a sensibilidade do leitor, questionando-o acerca de suas visões sobre o mundo e o convidando a pensar sobre como viveria o que é representado na ficção. Essa possibilidade se estende aos textos literários infantis que, como bem pontua Cademartori (2009), precisam remeter a um universo de referência, que a criança consiga identificar e ao qual possa reagir, seja porque ele lhe permite organizar vivências que já teve, seja porque lhe possibilita antecipar o que ainda não experimentou.

Desse modo, após iniciar o encontro com o momento de acolhimento, as professoras explicaram a proposta do dia. As crianças, como costumeiramente, demonstraram interesse e animação para conhecerem a história. Inicialmente, fora explorada a capa do livro, momento em que as crianças dizem suas primeiras impressões acerca do que observam. O primeiro momento de contato com a obra literária é de grande relevância, para que possamos perceber os conhecimentos prévios das crianças e, assim, incentivá-las a elaborar suas hipóteses.

Os pequeninos destacaram a presença do pai e do filho e fizeram importantes apontamentos, relatando o que estavam observando: *“uma criança com um cachorrinho”, “um menino com um pai”; “o pai está com uma caixa”*. No decorrer da leitura, comentários, recheados de afeto, surgiram, a exemplo do caso de uma criança que, de forma espontânea, afirmou: *“Eu amo papai e mamãe”*, demonstrando, para nós, que a obra literária a havia tocado, despertando nela os mais belos sentimentos.

A compreensão do amor, que perpassa a relação do pai para com seu filho, citada na história, fez com que a criança conseguisse associar rapidamente com o amor vivenciado e esboçado por ela em seu seio familiar, conseguindo relacionar elementos da vida real com o imaginário e vice-versa, confirmando, assim, a ideia de

Baptista (2022, p. 68), quando afirma que “a literatura possibilita a conexão com sentimentos que, muitas vezes, não compreendemos pelas vias da razão”.

Durante a leitura, as crianças apontaram os brinquedos de papelão que surgiram ao longo da narrativa: *“ele está com um avião de papel”; “é um avião de papel, quando chove o papel se destrói”*.

Diante de tais apontamentos, do envolvimento e da demonstração de interesse, por parte das crianças, as professoras propuseram a confecção de brinquedos diversos, com a ajuda dos familiares. Vale ressaltar que sugerimos, como matéria-prima, caixas de papelão, deixando-as “à vontade”, para utilizarem outros materiais. A essa proposta, demos o nome “Oficina crianças e famílias: construindo brinquedos com papelão”. As crianças reagiram à proposta com entusiasmo.

A fim de nortear o trabalho que iria ser realizado, foram enviadas imagens de algumas construções de brinquedos confeccionados com papelão, para que pudesse servir de inspiração às crianças e suas famílias.

Ao longo da semana, fomos recebendo o retorno das famílias, a partir de áudios e fotografias, que demonstravam o quanto a proposta foi recebida com alegria e envolvimento, além de ter proporcionado um momento de interação entre as crianças e suas famílias. Alguns pais chegaram a relatar que lembraram momentos de sua infância e que a proposta foi como uma forma de resgatar brinquedos de antigamente. Tal proposta foi permeada de sensibilidade, alegria, criatividade, partilhas e sentimentos diversos.

Foram confeccionados castelo, pista de corrida, teatro de bonecas, autorama, viaduto, aquário, pinball, dinossauros, oficina mecânica, labirinto e até carros que cabiam as crianças dentro. Através dos relatos recebidos, por meio de áudios, vídeos e registros fotográficos, percebemos que essa vivência mobilizou todos os sujeitos envolvidos, de forma dinâmica e prazerosa, resultando em produções bastante interessantes e significativas.

Na devolutiva dos materiais produzidos, conseguimos enxergar a diversidade e singularidade de cada família. Cada uma

destas com uma carga afetiva singular e cheias de boas lembranças construídas, assim como nos foi relatado pelas famílias. Durante o encontro, um pai relatou ter revivido experiências de sua infância, tendo o privilégio de compartilhá-las com o seu filho, no momento da confecção. Sendo assim, concordamos com Cunha e Borges (2015, p.12) quando afirmam que “explorar as múltiplas linguagens das crianças e da Arte é fazer do espaço educativo um verdadeiro laboratório de possibilidades, criação, invenção e fabulação”.

Após o envio dos registros das criações das crianças e suas famílias, foi produzido um vídeo, para que todas as famílias pudessem ter acesso às produções das demais famílias. Esse material foi enviado ao grupo da turma, através do *Whatsapp*. Abaixo estão alguns registros desse momento tão rico.

Figuras 1 e 2 – Castelo



Figura 3 – Automóvel



Figura 4 – Pista de corrida



Figura 5 – Oficina mecânica



Figura 6 – Teatro

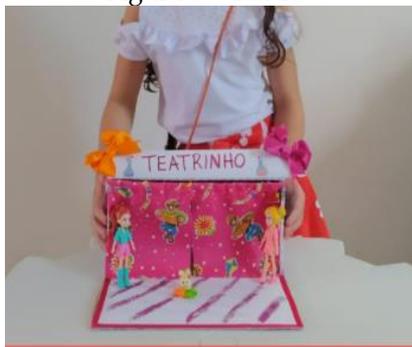


Figura 7 – Aquário



Figura 8 – Dinossauro



Figura 9 – Autorama



Figura 10 – Pinball



Considerações finais

A partir do relato de experiência descrito, bem como do aporte teórico, aqui utilizado, afirmamos que as crianças são artistas desde bem pequenas, pois a Arte faz parte de como elas experienciam o mundo. Contudo, não podemos esquecer que a perspectiva de Arte, a qual temos nos referido, é justamente aquela que chega às escolas.

As crianças projetam, arquitetam, constroem, pintam, criam, modelam, descobrem, inventam, nos surpreendem de diversas maneiras e com múltiplos materiais, através do seu universo criativo, imaginativo, impulsivo e curioso.

Assim como no enredo da história “O homem que amava caixas”, a oficina proposta parece ter também lembrado às famílias de que as crianças não somente precisam ser vistas e ouvidas, mas também consideradas, respeitadas, incluindo, sobretudo, os seus sentimentos. Partilhar momentos lúdicos em família é, muitas vezes, uma maneira de expressar emoções e sentimentos, de se conhecer, de adquirir intimidade e confiança.

Desse modo, foi constatado que o trabalho com a Arte se mostrou bastante significativo para as crianças e suas famílias. Esse momento parece ter sido uma oportunidade de ressignificar formas de compartilhar momentos em família, encontrar meios de estar com os pequenos, de buscar fazer parte de seu universo, de se fazer presente, de poder brincar, de achar graça, de se divertir!

A Arte deve ser vista, na Educação Infantil, como uma aliada poderosa para o desenvolvimento infantil pleno. A Arte é capaz de aguçar nas crianças o universo fantástico e imaginário, ela atua em todas as esferas, quer seja emocional, cognitiva, motora. Vivenciar a Arte, no espaço educativo, é construir espaços para a expressão, experimentação, é dar voz e significado ao dito, é possibilitar momentos de trocas afetivas e criativas. É considerar as produções artísticas como sendo também produções e expressões de suas culturas infantis (CORSARO, 2011), pois a Arte é, antes de tudo, cultura.

Concluímos, afirmando que, embora o contexto remoto não seja adequado para a Educação Infantil, as propostas com Arte proporcionaram vivências, nas quais o desenvolvimento socioemocional, cognitivo e motor das crianças foi estimulado, dentro das limitações que encontramos nessa modalidade de ensino, mas acreditando sempre no potencial criador, inventivo e resiliente que nossas crianças possuem e que tanto nos ensina.

Referências

BAPTISTA, Mônica Correia; SÁ, Alessandra Latalisa de. Educação Infantil no contexto da pandemia: a literatura como direito das crianças. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 64-88, jan./abr. 2022.

BARBOSA, Maria C. S.; HORN, Maria da Graça S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CADEMARTORI, L. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CALEBRE, Lia. A arte e a cultura em tempos de pandemia: os vários vírus que nos assolam. **Extraprensa**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 7 – 21, jan./jun. 2020.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (Orgs.). **A Arte Contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando**. Porto Alegre: Mediação. 2017.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da; BORGES, Camila Bettim. A ARTE É PARA AS CRIANÇAS OU É DAS CRIANÇAS?

problematizando as questões da arte na Educação Infantil. *In*: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. (Orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas** [recurso eletrônico]. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2015. p. 85-100.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Como vai a Arte na Educação Infantil?. **Revista de Educação Presente!** CEAP Salvador: v. 56, p. 4-12, 2007.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

KING, Stephen King. **O homem que amava caixas**. Tradução de Gilda de Aquino. Brinque-book. 1997.

KOWALSKI, Isabel. Criatividade e educação estética na infância. **Cadernos de Educação da infância**. n. 96. maio/ago, 2012.

LOPES, T.; CARVALHO, C. Educação Infantil em museus de arte, ciência e história. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e76182, 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *et al.* **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *et al.* **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Biruta, 2019.

OSTETTO, Luciana E. **Registro na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Papirus Editor, 2017.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação**. Tradução: Rodrigo Petrônio. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Sobre as autoras e os autores



Beatriz Guedes de Carvalho Alves

Graduada em Pedagogia UFCG (2021). Atuou como Assistente de Alfabetização na Escola Municipal Apolônia Amorim (2022). Atuou como apoio pedagógico na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG) (2019-2021) e assistente de alfabetização na Escola Municipal Apolônia Amorim (2022). Atualmente é Professora substituta na UAEI. Lattes CNPq <https://lattes.cnpq.br/1567600268244399>. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-1577-3802>.

Email: beaguedesc@gmail.com.



Crisliane Boito

É mestra em Educação e Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é professora de Educação Especial e Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade Educacional – CNAE, do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Canoinhas. Foi docente da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) entre 2018-2021, período em que integrou ativamente no Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil - FAPEI. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de bebês e crianças pequenas – CLIQUE/UFRGS e do Grupo de Estudos de Educação Infantil e Infâncias – GEIN/UFRGS. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9127767700514440>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2089-2897>.

E-mail: crisliane.boito@ifsc.edu.br



Gabrielle de Lima Sousa

Mestra em Educação pela UFCG (2020). Especialista em Docência na Educação Infantil pela UFCG (2016). Pedagoga pela UEPB (2011). Integrante do Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil (FAPEI). Professora Efetiva da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG). Lattes CNPQ: <http://lattes.cnpq.br/9456658139114747>. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5862-1294>. E-mail: gabrielle.lima@professor.ufcg.edu.br.



Isabella Sarah Trigueiro Custódio de Brito

Graduada em Pedagogia pela UFCG (2022). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (GRAO) e Grupo de Pesquisa em Educação Geográfica (GPEC). Fez parte do apoio pedagógico da UAEI/UFCG (2019-2021). Lattes CNPq <http://lattes.cnpq.br/0385174623000292>. Orcid <https://orcid.org/0000-0001-7672-1478>. E-mail: i.belasarah@gmail.com



Janice Anacleto Pereira dos Reis

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (2019). Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade Venda Nova do Imigrante-FAVENI (2020). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (2016). Professora substituta na UAEI/UFCG (2020-2022). Supervisora Educacional pela Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande-PB (2022). Compõem o Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (Grão). Orcid:

<https://orcid.org/0000-0002-6170-3717>.
<http://lattes.cnpq.br/6523109604539997>.
E-mail: janiceanacletols@gmail.com

Lattes:



Lucas de Londres Silva

Curso de Licenciatura em Pedagogia, com aprofundamento em Políticas de Gestão Educacional, pela Unidade Acadêmica de Educação (UAEd) da UFCG - 2017/2022; Curso de Teatro pela Fundação Câmara de Dirigentes Lojistas de Campina Grande (CDL/CG) - 2018/2019; Atuação na UAEI como Apoio Pedagógico - 2019/2022; Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9634615078281509>.
E-mail: londresesilva@gmail.com.



Maria Betania Barbosa da Silva Lima

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande UFCG. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, e Pedagoga pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Professora da Unidade Acadêmica de Educação Infantil da UFCG. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Crianças, Infâncias e Educação Infantil (GRÃO), e do Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil (FAPEI), vinculado ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Lattes <http://lattes.cnpq.br/3063485312077375>
Orcid <https://orcid.org/0000-0001-9005-0770>.
E-mail: mariabetaniab@gmail.com



Monalisa de Castro Santos

Mobilizadora da Educação do município de Campina Grande - SELO UNICEF (PORTARIA 068/2022). Conselheira Suplente no Conselho Municipal de Educação - CME (PORTARIA 081/2022). Pós-graduanda em Educação Infantil pela Unicorp Faculdades (2021). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (2020). Assessora Técnica Pedagógica da Educação Infantil da Secretaria de Educação de Campina Grande (Seduc- PMCG- 2020). Lattes CNPq <http://lattes.cnpq.br/1940875641227439>. Orcid. <https://orcid.org/0000-0003-2258-9429>.

E -mail: monalisa.santos@edu.prof.campinagrande.pb.gov.br



Naara Queiroz de Melo

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGED/UFCG) e Pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora da Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande. É integrante do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional do PPGEd/UFCG. <http://lattes.cnpq.br/3589388982247952>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0479-0332>.

E-mail: naara.queiroz@tecnico.ufcg.edu.br.



Natália Natalia Maria Pereira Cabral

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Integrante do Grupo de Pesquisa GRÃO. Atuou como Apoio Pedagógico na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG). Atua como Assessora Pedagógica da Educação do Campo na Secretaria de Educação de Campina Grande (SEDUC/CG). Lattes CNPq <https://www.cnpq.br/cvla>

ttesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=FECC72B6BEAEE08B06BA1C
BE604E2CC9.

E-mail: nataliapcabral@hotmail.com



Quezia Rafaela Medeiros Sousa

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Atuou como Apoio Pedagógico na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/ 2018- 2020). Atua como Tutora Pedagógica da Educação Infantil, no Colégio

Motiva de Campina Grande. Lattes CNPq: <http://lattes.cnpq.br/2640328972614862>. Orcid <https://orcid.org/0000-0003-0519-3318>.

E-mail: queziarmsousa@gmail.com



Rayffi Gumerindo Pereira de Souza

Doutorando em Educação (UFPB), mestre em Educação (UFCG) e pedagogo (UFCG). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Diversidade e Inclusão (GEDI/UFPB/CNPq) e o Grupo de Estudos e pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (GRÃO/UFCG/CNPq).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9873360619362250>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3845-1259>.

E-mail: rayffi.ufcg@gmail.com .



Rebeca Luzia Castelo Branco Moura Coelho

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG (2022). Atuou como aluna de apoio pedagógico na Unidade Acadêmica de Educação Infantil - UAEI/UFCG (2019-2021).

E-mail: rebecaluziamoura@hotmail.com



Roseane Rodrigues de Macedo

Mestra em Educação pela UFCG (2018). Especialista em docência na Educação Infantil pela UFCG (2016). Especialista em Educação Básica, práticas e processos educativos pela UFCG (2006). Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela UnB (2002). Licenciada em Pedagogia pela UEPB (2000). Membro do Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil (FAPEI). Professora da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG). Lattes CNPq <http://lattes.cnpq.br/6954840464233460>. Orcid <https://orcid.org/0000-0001-9523-3189>. E-mail: roseane.rodrigues@professor.ufcg.edu.br



Sabrina Layanne Sousa Raposo Pordeus

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG (2022). Atuou como aluna de apoio pedagógico na Unidade Acadêmica de Educação Infantil - UAEI/UFCG (2019-2021).



Simone Patrícia da Silva

Doutora e Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (UFPE), Especialista em Psicologia na Educação (UFPE) e Graduada em Pedagogia (UFPE). Integra o Grupo de Pesquisa Cultura e Processos Psicossociais (UFCG/CNPq). Atualmente é Professora e Coordenadora de Pesquisa e Extensão da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UFCG). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4908515973405000>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5363-9532>. E-mail: simonecatia@hotmail.com



Tahis Emanuela dos Santos

Mestra em Educação na Linha Práticas Educativas e Diversidade (2021), Licenciada em Pedagogia (2014) e Especialista em Educação Básica (2017) pela Universidade Federal de Campina Grande/UFCG. Atualmente é professora na Escola Bem Crescer - Berçário e Educação Infantil e, Supervisora Educacional na Rede Municipal de Ensino na cidade de Campina Grande/PB. Foi professora Substituta da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG), de fevereiro/2020 até fevereiro/2022. É integrante do Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil (FAPEI) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (Grão), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq. <http://lattes.cnpq.br/0045501882684607>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8189-1981>.

E-mail: tahisemanuela@gmail.com



Thais Oliveira de Lima

Mulher negra, mãe, esposa, professora da Educação Infantil na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/PB), Mestre em Educação Matemática e Tecnológica (UFPE), especialista em Psicomotricidade Relacional e em Educação e Tecnologia. Em uma busca incansável e permanente em ser confundida ao ensinar e aprender. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3345803582664681>. E-mail: isthaiss@gmail.com



Valesca Cynthia Cirino da Silva

Licenciada em Pedagogia pela UFCG (2022).
Apoio Pedagógico da Unidade Acadêmica de
Educação Infantil (UAEI/ UFCG).

E-mail: valescacynthia2017@gmail.com



Vanila Alves da Silva

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em
Educação (PPGEd/UFCG), Linha 2- Práticas
Educativas e Diversidade (2022); Especialista
em Educação Infantil- (FIP) (2020); Licenciada
em Pedagogia Pela UFCG- (2018); Trabalhou
com Professora Substituta na Unidade
Acadêmica de Educação Infantil
(UAEI/UFCG)- (2020-2022); Orientadora Pedagógica do Paraibatec
Municípios- na Cidade De Alagoa Nova (2022); Professora da
Educação no Campo no Município de Alagoa Nova-PB (2022);
Lattes CNPq: <https://lattes.cnpq.br/0198366791188490>; Orcid:
<https://orcid.org/0000-0001-8664-2992>.

E-mail: *vanilaalvesvas367@gmail.com*



Wanessa Maciel Ferreira Lacerda

Mestra em Educação pelo programa de Pós-
Graduação em Educação - PPGEd/UFCG
(2019). Graduada em Licenciatura Plena em
Pedagogia pela Universidade Federal de
Campina Grande - UFCG (2016). É membra
ativa do Fórum do Agreste Paraibano de
Educação Infantil (FAPEI) e do Grupo de
Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos
Plurais (Grão). Atuou como professora substituta na Unidade

Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/ 2019-2020). Atua como Supervisora Pedagógica da Educação Infantil, no Colégio Motiva de Campina Grande - PB. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3896080065565041>. <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-0163-3008>. E-mail: macielw051@gmail.com.

Educação Infantil em tempos de pandemia: práticas pedagógicas da UAEI/UFCG apresenta relatos de experiências de docentes e alunos de apoio pedagógico, durante a pandemia do SarsCov-2, em que a precária alternativa encontrada para manter o contato com crianças e famílias da Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande (UAEI/UFCG) foi promover um esboço de Educação à Distância (EaD) adaptada (ou seria improvisada?) à Educação Infantil, mantendo a comunicação e o vínculo pelo fio do afeto. Mesmo em conflito com suas próprias concepções do que seria uma educação adequada à primeira infância e enfrentando desafios comuns à maioria da população, professores e famílias da referida Instituição somaram esforços para garantir, ainda que minimamente, o direito das crianças à educação. Como processo, o enfrentamento dos desafios. Como resultado, o aprendizado e o renascimento da instituição. Aos envolvidos, o nosso agradecimento. Aos leitores, o desejo de boas reflexões.

