UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO - FUNDAJ MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES - PPGECI

MICHELE PORFÍRIO DA SILVA

RETRATOS E MEMÓRIAS DE CRIANÇAS E EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO

RECIFE

2023

MICHELE PORFÍRIO DA SILVA

RETRATOS E MEMÓRIAS DE CRIANÇAS E EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e a Fundação Joaquim Nabuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Emmanuelle Christine Chaves da Silva

RECIFE

2023

MICHELE PORFÍRIO DA SILVA

RETRATOS E MEMÓRIAS DE CRIANÇAS E EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO

Aprovado em: ..... de ..... de.....

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Emmanuelle Christine Chaves da Silva (Orientadora - UFRPE)

Profª. Drª Pompéia Villachan-Lyra (Titular interno - UFRPE)

Prof. Drª Silvia Fernanda De Medeiros Maciel (Titular externo - UFPE)

A Murillo, Theo e Milena, meus amores. Por todos os nossos momentos que dão sentido à minha vida.

AGRADECIMENTOS

Em vários momentos da minha escrita, nas pausas necessárias e obrigatórias que uma mãe de dois filhos faz, levei-me a interromper leituras, escritos, transcrições e análises para dar suporte e também para receber. A jornada de uma mãe, em todo o processo de estudo e trabalho visível e invisível, frequentemente é cansativa, exigindo tanto de nós que até mesmo a pausa necessária nos carrega de culpa.

É ambíguo, mas em cada pausa e cada momento em que pensei que não daria conta, fui encorajada a continuar, porque esse título é um sonho, resultado de muita dedicação, alguns momentos difíceis e muito apoio de pessoas que às vezes nem sabem o papel importante que tiveram nessa trajetória da minha vida. Nesse processo, expressar e pronunciar a palavra GRATIDÃO sempre me deu ânimo para continuar. Portanto, minha gratidão:

Primeiro e sempre, a Murillo, a Theo e a Milena, pelos momentos compartilhados, pelo sentido que eles dão à minha vida e por serem a base de apoio e suporte, pois são meu mundo, minha razão, e a eles dedico todo meu amor. Mesmo nos momentos mais delicados, eles estiveram ao meu lado, mesmo quando precisei de tempo e espaço para concluir este ciclo.

À minha mãe Terezinha e à minha irmã Míriam, que, ao compartilharem desafios, desânimos e conquistas, foram generosas no apoio, nas palavras e na certeza de que eu tinha com quem contar.

Ao meu pai Serafim e aos meus irmãos Edevaldo e Helbert, que, mesmo com palavras simples, me mostraram que eu podia continuar e que conseguiria alcançar meus objetivos.

À Emmanuelle, pelo acolhimento no início do meu percurso nesse ciclo de mestrado, que começou ainda como estudante especial, e por me ajudar a concluir este ciclo.

À Carla, que foi um suporte na montagem do jogo de pesquisa, intermediando a entrega e a retirada de cada jogo de pesquisa, e que também se mostrou disponível para auxiliar e apoiar sempre que solicitei.

À Eunice, que também foi um suporte na montagem do jogo de pesquisa, intermediando a entrega e a retirada de cada jogo de pesquisa.

À Jhenifer, que me apoiou com sua generosidade na reta final.

À Laiz, pela escuta acolhedora, pelos olhares atentos e pelas contribuições que me permitiram finalizar essa etapa tão valiosa para mim.

À Pompéia Villachan Lyra e agora também à Sílvia Maciel, por aceitarem o convite para participar da banca examinadora; tenho certeza de que suas contribuições serão valiosas, com olhares tão atentos.

Aos grupos de pesquisa NINAPI e GPIEDUC, pela riqueza das discussões e aprendizados que surgiram nesses anos de contato e apoio. Adquiri conhecimentos que ultrapassam o escopo da minha pesquisa, e estou extremamente grata por fazer parte de grupos tão poderosos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da UFPE-FUNDAJ, pela oportunidade oferecida. Este programa não só auxilia na formação profissional com respeito, rigor científico e conhecimento, mas também abre espaço para a formação para a vida.

Carinhosamente, a todos os educadores e familiares, especialmente a todas as crianças que se aventuraram na proposta do jogo da pesquisa - aos que começaram jogando e desistiram do jogo, e aos que seguiram jogando comigo até o final, compartilhando momentos tão significativos. Vocês confirmaram a importância de se tentar o novo, de me mostrarem a simplicidade e leveza das coisas práticas da vida, por compartilharem momentos delicados e desafiadores, por me ajudarem a encontrar o sorriso das crianças e por compartilharem os sentidos que foram produzidos em momentos delicados. Nesse processo, vocês demonstraram que fazer pesquisa também pode ser um ato lúdico.

A paz não escraviza o homem, pelo contrário, ela o exalta. Não o humilha, muito ao contrário, ela o torna consciente de seu poder no universo. E porque está baseada na natureza humana, ela é um princípio universal e constante que vale para todo ser humano. É esse princípio que deve ser nosso guia na elaboração de uma ciência da paz e na educação dos homens para a paz. (Montessori, 2004, p. 54).

SILVA, Michele Porfírio da. **Retratos e memórias de crianças e educadoras da Educação Infantil sobre as experiências escolares durante o período pandêmico**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco. Mestrado em Educação, Culturas e Identidades. Recife: 2023.

RESUMO

O objetivo geral deste estudo foi compreender os sentidos produzidos por uma criança e três educadoras da Educação Infantil sobre o contexto pandêmico. A pesquisa se dedicou a analisar três momentos do referido contexto: isolamento social, fechamento das escolas e retorno das atividades escolares. Para atingir esse propósito, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: identificar e analisar, por meio de registros imagético-discursivos, os sentidos produzidos por crianças da Educação Infantil em relação à pandemia, o período de isolamento social e o fechamento das escolas; identificar e analisar, por meio de registros imagético-discursivos, os sentidos produzidos pela criança matriculada na Educação infantil sobre a reabertura das escolas e o retorno das atividades escolares e identificar e analisar, por meio de registros imagético-discursivos, os sentidos produzidos pelas educadoras sobre as vivências e atividades pedagógicas realizadas no período de fechamento das escolas, como também, aquelas vivências e atividades propostas quando do retorno às atividades presenciais. A estratégia metodológica adotada para a coleta de dados consistiu na elaboração de um jogo de pesquisa fundamentado no uso de sondas culturais, reflexões sobre o lúdico, os jogos e seus usos. Como principal contribuição deste trabalho destaca-se a possibilidade de fornecer uma análise dos sentidos produzidos pelos participantes da pesquisa durante a pandemia, considerando os diferentes momentos enfrentados. Para analisar os dados da pesquisa, utilizamos a estratégia de Análise Textual Discursiva. No que diz respeito à criança, destacam-se a importância dos espaços abertos, como parquinhos, e a presença da natureza em suas produções. As experiências escolares foram marcadas por explorações e laços afetivos familiares. Quanto à reabertura escolar, foi sinalizado a mudança de hábitos como o tempo de brincar com o irmão. No contexto das educadoras, o estudo revelou os desafios enfrentados durante o fechamento das escolas, incluindo a transição para o ensino remoto e a necessidade de lidar com tecnologias. Sobrecarga pessoal e profissional, impactos emocionais e dificuldades com a adaptação ao uso de máscaras também foram evidenciados. A parceria entre escola e família, busca por desenvolvimento pessoal e vínculo afetivo com os alunos foram pontos positivos destacados. O retorno às atividades presenciais trouxe desafios como a adaptação dos ambientes para distanciamento e higienização, além de preocupações com

contágio. Por outro lado, houve uma ressignificação dos espaços abertos e reconhecimento do desenvolvimento mais rápido e efetivo da proximidade entre educadoras e crianças. Esses resultados proporcionam uma compreensão mais ampla das experiências vividas pelos participantes da pesquisa, contribuindo para repensar práticas educacionais na Educação Infantil diante de desafios futuros.
PALAVRAS-CHAVE: Pandemia; Educação Infantil; Produção de Sentidos; Crianças; Educadoras.

SILVA, Michele **Porfírio da. Portraits and memories of children and kindergarten teachers about school experiences during the pandemic period.** Dissertation (Master's) - Federal Rural University of Pernambuco. Master in Education, Cultures, and Identities. Recife: 2023.

ABSTRACT

The general objective of this study was to understand the meanings produced by a child and three kindergarten teachers about the pandemic context. The research analyzed three moments of that context: social isolation, closing of schools and return to school activities. To achieve this purpose, the following specific objectives were established: to identify and analyze, through imagery-discursive records, the meanings produced by children in Early Childhood Education in relation to the pandemic, the period of social isolation, and the school closures; identify and analyze, through imagery-discursive records, the meanings produced by the child enrolled in Early Childhood Education about the reopening of schools and the return of school activities as well as identify and analyze, through magnetic-discursive records, the meanings produced by the educators regarding the experiences and pedagogical activities carried out during the school closures, as well as those experiences and activities proposed when returning to face-to-face activities. The methodological strategy adopted for data collection consisted of elaborating a research game based on the use of cultural probes, reflections on the ludic, the games, and their uses. As the main contribution of this work, we highlight the possibility of providing an analysis of the meanings produced by the research participants during the pandemic, considering the different moments faced. To analyze the research data, we used the Discursive Textual Analysis strategy. With regard to children, the importance of open spaces, such as playgrounds, and the presence of nature in their productions stand out. The school experiences were marked by explorations and family affective bonds. As for the reopening of schools, changes in habits such as time to play with the sibling were indicated. In the context of educators, the study revealed the challenges faced during school closures, including the transition to remote learning and the need to deal with technologies. Personal and professional overload, emotional impacts, and difficulties with adapting to the use of masks were also evidenced. The partnership between school and family, search for personal development, and emotional bond with students were highlighted positive points. The return to face-to-face activities brought challenges such as adapting environments for distancing and hygiene, in addition to concerns about contagion. On the other hand, there was a redefinition of open spaces and recognition of the faster and more effective development of proximity between educators and children. These results provide a broader understanding of the

experiences lived by the research participants, contributing to rethinking educational practices in Early Childhood Education in the face of future challenges.
KEYWORDS: Pandemic; Child education; Production of Senses; Children; Educators.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGENS

Imagem 1	Conteúdo da caixa do jogo DIA-A-DIA……..	89
Imagem 2	Registro da entrega do jogo de pesquisa ao responsável pela criança……..	94
Imagem 3	Convite - jogo (Caixa do tempo: resgate memórias, desperte sentimentos e histórias sobre o período pandêmico).....	95
Imagem 4	Conteúdo da caixa do jogo……...	97
Imagem 5	Instruções do uso da câmera fotográfica e regras do jogo Caixa do tempo: resgate memórias, desperte sentimentos e histórias sobre o período pandêmico…….	99
Imagem 6	Registro da entrega do jogo de pesquisa às Educadoras: Bojunga, Esperança e Jade……...	100
Imagem 7	Jogo Caixa de memórias, retratos e histórias: afetos e sentidos produzidos no período pandêmico (lacrado) e o conteúdo da caixa do jogo: Diário de memórias e conjunto de canetas coloridas……..	101
Imagem 8	Convite e regras do Jogo Caixa de memórias, retratos e histórias: afetos e sentidos produzidos no período pandêmico……..101	
Imagem 9	Foto resgatada por Sofia nomeada como “O melhor aniversário de todos com a minha prima”……	127
Imagem 10	Desenho feito por Sofia no diário de memórias…….……..	128
Imagem 11	Foto resgatada por Sofia nomeada como: “Minha tarefinha”……..	131
Imagem 12	Registro fotográfico de Sofia nomeado: Passarinhos……...	133
Imagem 13	Foto resgatada por Sofia nomeada como: Minha primeira jardinagem……	139
Imagem 14	Foto resgatada por Sofia nomeada como: O melhor dia da barriguinha….	140
Imagem 15	Vídeo resgatado por João nomeado como: Sofia finalmente pôde sair de casa e brincar no condomínio……...	142
Imagem 16	Foto resgatada por Sofia nomeada como: Meu tempo com a mamãe……..	145
Imagem 17	Registro fotográfico de Sofia nomeado: Meu Bebê……..……..	146

Imagem 18 Desenho feito por Sofia…… 150
Imagem 19 Registro de Esperança para ilustrar um livro utilizado em atividades durante o período de isolamento……... 158
Imagem 20 Imagem resgatada por Esperança de atividade realizadas por uma criança enviada por um pai……... 161
Imagem 21 Imagem resgatada por Bojunga representando o contato entre educadores e famílias e as manifestações das crianças sobre o sentimento de saudade.. 162
Imagem 22 Imagem resgatada por Bojunga enviada na caixa do jogo de pesquisa representando um dos fantoches confeccionado por ela para contação de história…….. 172
Imagem 23 Imagem resgatada por Jade mostrando as instruções das atividades para as famílias……. 175
Imagem 24 Imagem resgatada por Jade mostrando a participação das crianças na contação de história compartilhada pelas famílias……... 180
Imagem 25 Imagem resgatada por Esperança mostrando uma imagem humorística de um momento em que muitas reunidas vinham acontecendo…… 192

FIGURAS

Figura 1 Fluxograma referente ciclo de produção de dados da criança……. 104
Figura 2 Fluxograma referente ciclo de produção de dados do adulto …….. 106
Figura 3 Fluxograma referente ciclo de produção de dados das educadoras……. 107
Figura 4 Fluxograma referente ao processo de análise da pesquisa segundo ATD… 115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 As vozes aptas a colaborar com a pesquisa……. 84

Quadro 2 Legenda para unitarização……... 116

Quadro 3 Categorias emergentes – Sofia…… 120

Quadro 4 Categorias emergentes – João……. 120

Quadro 5 Categorias emergentes – Bojunga, Esperança e Jade…….. 121

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....18
2. UM OLHAR SOBRE AS CRIANÇAS E INFÂNCIAS: PLURALIDADES EM QUESTÃO.....23
2.1 RESGATE HISTÓRICO SOBRE O CONCEITO DE CRIANÇA.....24
2.2 CRIANÇAS E AS INFÂNCIAS ENQUANTO CATEGORIA SOCIAL..... 32
2.3 SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS ENTRE 0 E 6 ANOS: SEU CARÁTER SISTÊMICO, MULTIDIMENSIONAL E HISTÓRICO-CULTURAL.....36
2.4 CRIANÇAS E INFÂNCIAS NO CONTEXTO BRASILEIRO: AFINAL, DE QUAIS CRIANÇAS E INFÂNCIAS ESTAMOS FALANDO?.....42
3 O PAPEL SOCIAL DA CRECHE E ESCOLA NA INFÂNCIA E NA VIDA DAS CRIANÇAS.....48
3.1 CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: HISTÓRIA E POLÍTICAS 52
3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS PANDÊMICOS.....61
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS: É HORA DE JOGAR!.....65
4.1 SOBRE ABORDAGEM, NATUREZA E O TIPO DE PESQUISA..... 65
4.2 O USO DO JOGO NA PESQUISA COM CRIANÇAS E ADULTOS.....70
4.3 PEDAGOGIA E REGISTROS: PORQUÊ JOGAR COM NARRATIVAS FOTOGRAFIAS, DESENHOS E VÍDEOS?..... 76
4.4 O LÓCUS DA PESQUISA.....80
4.5 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES.....81
4.6 SONDA CULTURAL: A CONSTRUÇÃO DO JOGO COMO PARTE DA METODOLOGIA.....86
4.7 MÉTODO: UM CAMINHO LEVE PARA PESQUISAR, VAMOS JOGAR?.....93
4.7.1 Crianças: começando a brincadeira..... 94
4.7.2 Educadoras: adultos também brincam!.....100
4.8 OS CICLOS DE PRODUÇÃO DE DADOS.....102
4.8.1 O ciclo de produção de dados da criança.....104
4.8.2 O ciclo de produção de dados do adulto convidado.....105
4.8.3 O ciclo de produção de dados das educadoras..... 107
4.8.4 O ciclo das conversas..... 108
4.8.5 Considerações e procedimentos éticos.....109
4.8.6 Teias interpretativas: as produções dos participantes..... 112
4.9 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES: O CORPUS DE ANÁLISE.....114
4.9.1 Unitarização.....115
4.9.3 Categorização..... 118
4.9.3.1 Unidades de sentido: criança..... 119
4.9.3.2 Unidades de Sentido: Adulto convidado..... 120
4.9.3.3 Unidades de Sentido: Educadoras..... 121
4.9.4 Metatexto..... 123

5 MEMÓRIAS, RETRATOS E HISTÓRIAS: AFETOS E SENTIDOS DA CRIANÇA 124
5.1 LEMBRANÇAS E SENTIMENTOS ASSOCIADOS AO CONTEXTO DE DISTANCIAMENTO E ISOLAMENTO SOCIAL 125
5.1.1 Experiências com espaços abertos 138
5.1.2 Relações familiares e a afetividade 143
5.1.3 Sentidos produzidos por Sofia 150
6 MEMÓRIAS, RETRATOS E HISTÓRIAS: AFETOS E SENTIDOS DAS EDUCADORAS 152
6.1 ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NO FECHAMENTO DAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS 153
6.1.1 O início do confinamento e as primeiras interações virtuais 154
6.1.1.1 Vínculos virtuais - as primeiras interações 155
6.1.1.2 Interações virtuais - o início oficial das atividades remotas 163
6.1.2 Organização e a dinâmica das atividades remotas 165
6.1.3 Desafio no uso dos recursos tecnológicos 168
6.1.4 Propostas de atividades - consideração da BNCCEI 170
6.1.5 Encontro entre as produções de Sofia e as produções das educadoras 174
6.1.6 Protagonismo das crianças nas atividades 175
6.1.7 A participação das famílias nas propostas das atividades 179
6.1.7.1 Desafios no engajamento das famílias 180
6.1.8 Produção dos cadernos temáticos 183
6.2 Vivências no fechamento das creches e pré-escolas 185
6.2 1 Para além da prática escolar e formações 185
6.2.2 Saúde mental na pandemia 195
6.2.3 Apoio da coordenação pedagógica 197
6.2.4 Colaboração entre escola e famílias 199
6.2.5 Sentidos produzidos acerca das atividades pedagógicas e das vivências das educadoras no período de distanciamento e isolamento social 203
6.3 ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NO RETORNO DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS NAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS 205
6.3.1 Organização e adaptação da prática educativa 205
6.3.2 Percepção dos espaços externos na retomada 207
6.4 Vivências no retorno das atividades presenciais nas creches e pré-escolas 212
6.4.1 As primeiras vivências na retomada 213
6.4.2 O retorno e o medo 215
6.4.3 Adoecimento de educadores e alunos 216
6.5 SENTIDOS PRODUZIDOS ACERCA DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E DAS VIVÊNCIAS DAS EDUCADORAS NO PERÍODO RETOMADA DAS ATIVIDADES 218
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS 220
REFERÊNCIAS 229
APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MENORES DE 7 ANOS) 251

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS)..... 254
APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO ONLINE..... 259
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ADULTO CONVIDADO)..... 260
APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE) PARA OS EDUCADORES..... 265
APÊNDICE F - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM 1..... 269
APÊNDICE G - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM 2..... 270
APÊNDICE H - REGRAS DO JOGO FORMATADO PARA AS CRIANÇAS..... 271
APÊNDICE I - REGRAS DO JOGO FORMATADO PARA AS EDUCADORAS..... 275

1. APRESENTAÇÃO

O ano de 2020 foi um período desafiador devido à pandemia causada pelo vírus da COVID-19 (Organização Mundial da Saúde, 2020). O cenário pandêmico impactou o mundo inteiro, levando o Brasil a adotar medidas de distanciamento e isolamento social a partir de março de 2020. Essas medidas foram ora flexibilizadas, ora reforçadas ao longo do tempo, acentuando diversos impactos e afastando-nos da normalidade a que estávamos acostumados, apesar das vacinas.

No contexto acima mencionado, foram adotadas medidas de distanciamento e isolamento social com o objetivo de conter a disseminação do vírus. Dentre as principais medidas, estiveram o fechamento de estabelecimentos comerciais categorizados como não essenciais, como bares, restaurantes, academias, escolas e comércio em geral. O trabalho remoto foi adotado por muitas empresas e órgãos públicos, resultando em mudanças significativas na rotina das pessoas (Matta *et al.*, 2021).

O fechamento das instituições educacionais foi uma realidade que trouxe impactos significativos para a educação no país. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mais de 99,3% das escolas brasileiras interromperam o ensino presencial e 98% das escolas iniciaram estratégias de ensino não presencial no período da pandemia da Covid-19. A fim de lidar com a situação do momento e para manter a comunicação direta entre pais, alunos e professores, foram utilizadas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para realizar aulas, reuniões virtuais, planejar e monitorar atividades, mas esse acesso não foi garantido a todos de maneira igualitária (Inep, 2022).

Uma vez que a pandemia destacou as particularidades de uma sociedade excludente, acreditamos ser importante lançar um olhar sensível para as crianças que fazem parte da Educação Infantil, uma vez que a "educação das crianças de até cinco anos e onze meses é de natureza essencialmente interacional, como reconhecido e afirmado nas normas postas pelo próprio Conselho Nacional de Educação" (Cordeiro, 2020, p. 6).

Diversas reações emocionais e comportamentais foram frequentemente observadas nas crianças durante a pandemia, como medo, alterações na alimentação e no sono, irritabilidade, inquietação e sentimento de solidão. Essas adversidades destacam a importância de considerar não apenas os impactos diretos da pandemia na saúde física, mas também as implicações psicossociais significativas enfrentadas pelas crianças (Fiocruz, 2020; Silva, *et al*., 2021).

Com essa realidade, os estudos de Gestrado (2020); Soldatelli, (2020); Alves, 2022, apontam que nesse período houve um aumento do estresse emocional dos professores em função da exaustão em virtude das preocupações pessoais relacionadas à transmissão da Covid-19, ausência de interações, necessidade de aprender a lidar com novos recursos midiáticos e tecnológicos, o que consequentemente levou ao aumento na carga horária de trabalho.

A temática da infância tem sido cada vez mais crescente como área de estudo na academia e nos últimos anos, temos acompanhado o interesse pela Primeira Infância também na agenda pública, como por exemplo o Marco Legal da Primeira Infância - Lei 13.257 de 2016 - (Da Costa, 2021). Além disso, em função da primeira infância ser fundamental para o desenvolvimento humano integral em virtude das conexões que se estabelecem nesse período no sujeito, favorecendo as formações da potencialidade humana, tem-se notado um crescente investimento em pesquisas no campo cognitivo, emocional e social das crianças (Unicef, 2011; Villachan-Lyra, 2019).

Podemos perceber tais perspectivas quando, em 2020, a Base Comum Curricular passou a exigir que escolas da Educação Infantil também adotassem currículos de competências que envolvem os aspectos socioemocionais (Brasil, 2019). Tais mudanças afetam a necessidade formativa dos educadores e destacam a importância da escola no que diz respeito ao desenvolvimento da criança.

Frente ao exposto, emergiu a seguinte questão: Como o período pandêmico e a retomada de atividades presenciais na Educação Infantil foram vivenciados por crianças e educadores? É nesse universo que a presente pesquisa se insere, tendo como objeto de estudo os sentidos produzidos por crianças e educadoras dentro do cenário pandêmico.

Assim, o objetivo geral deste estudo foi compreender os sentidos produzidos por crianças e educadoras da Educação Infantil sobre o contexto pandêmico em três momentos: isolamento social, fechamento das escolas e retorno das atividades escolares. Para atingir esse propósito, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar e analisar, por meio de registros imagético-discursivos, os sentidos produzidos por crianças da Educação Infantil em relação à pandemia, o período de isolamento social e o fechamento das escolas.
2. Identificar e analisar, por meio de registros imagético-discursivos, os sentidos produzidos pelas crianças da Educação Infantil sobre a reabertura das escolas e o retorno das atividades escolares, ainda no período de pandemia.

3. Identificar e analisar, por meio de registros imagético-discursivos, os sentidos produzidos pelas educadoras sobre as vivências e atividades pedagógicas realizadas no período de fechamento das escolas, bem como as vivências e atividades propostas no retorno às atividades presenciais.

Para a realização da pesquisa, optou-se por uma estratégia de coleta de dados que proporcionasse um caráter lúdico-investigativo, utilizando, assim, as sondas culturais. Sondas culturais são instrumentos de pesquisa que permitem a coleta de dados qualitativos sobre o comportamento, hábitos e valores de um grupo ou indivíduo em um determinado contexto cultural.

O uso de sondas culturais permite uma abordagem mais lúdica e criativa na coleta de dados, além de possibilitar a obtenção de informações que muitas vezes não seriam capturadas por meio de entrevistas ou questionários tradicionais. Devido ao seu caráter singular de produção de dados, as sondas culturais serão utilizadas para investigar as experiências das crianças e educadoras de forma autônoma e centrada em suas vivências (Mattelmäki, 2006).

Outra estratégia metodológica adotada foi o estudo de caso, considerando sua ênfase na descrição e análise intensivas de um fenômeno ou unidade social, como indivíduo, grupo, instituição ou comunidade (Merriam, 2022). O estudo de caso permitiu explorar os sentidos das crianças e educadoras no que se refere à maneira pela qual interpretam e conferem importância ao ambiente educativo que as cerca durante a pandemia. Esse contexto exerceu influência sobre a forma como tais sentidos foram construídos.

Quanto à análise de dados, esta foi realizada pela análise textual discursiva, uma metodologia de pesquisa que tem como objetivo compreender os sentidos e significados presentes em um texto, considerando o contexto social e cultural em que ele foi produzido. Isso é importante para compreender como os discursos são construídos e como eles influenciam a forma como as pessoas pensam e agem.

A análise textual discursiva permite compreender as práticas sociais presentes nos discursos (sejam imagéticos ou textuais), ou seja, como as pessoas se relacionam, como se organizam e como se posicionam em relação a determinados temas. Isso é importante para compreender as dinâmicas sociais e culturais presentes em uma determinada sociedade. A análise textual discursiva também permitiu identificar as contradições e conflitos presentes nos discursos, ou seja, as divergências entre o que é dito e o que é feito. Isso é importante para compreender as tensões e os desafios presentes no lócus da pesquisa em questão.

Do ponto de vista da estrutura, este trabalho está organizado em quatro seções. A seção 1, intitulada "Um Olhar Sobre as Crianças e Infâncias: Pluralidades em Questão", aborda um resgate histórico sobre o conceito de crianças e infâncias, seguindo com a visão de crianças e infâncias no contexto brasileiro, considerando os atravessamentos eurocêntricos. A discussão segue para reflexões sobre infâncias e crianças como categoria social, indagando sobre onde se encontram as crianças e as infâncias em contexto pandêmico. Finaliza abordando concepções de desenvolvimento, dialogando com autores como Áries[1] (1978; 1981), Abramowicz e Moruzzi (2016), Corsaro (2011), dentre outros.

Na seção 2, intitulada "O Papel Social da Creche e Escola na Infância e na Vida das Crianças", contextualiza-se historicamente a creche e pré-escola, apresentando as primeiras iniciativas institucionais no Brasil. São apresentadas as normativas de políticas públicas sociais que garantem o funcionamento e atendimento de instituições educacionais, além de refletir sobre a atuação de educadores em contexto pandêmico. Abordamos também a importância da creche e pré-escola no desenvolvimento integral das crianças, com base em autores como Maria Barbosa (2016), Campos e Pereira (2015), Kramer (2002; 2003; 2005) e outros.

A seção 3, intitulada "Caminhos Metodológicos: É hora de jogar!", apresenta a proposta metodológica utilizada, evidenciando a natureza da pesquisa, sua abordagem metodológica e os métodos investigativos adequados para responder à questão da pesquisa. Também são discutidos aspectos relacionados à ética na pesquisa, especialmente na pesquisa com crianças. Nesta seção, também serão apresentadas reflexões e conclusões a partir dos dados produzidos, dialogando sobre os apontamentos acerca dos sentidos produzidos pelos participantes da pesquisa.

Portanto, diante do contexto abordado acima, torna-se evidente a complexidade dos desafios enfrentados durante o cenário pandêmico da Covid-19, que impactou significativamente a educação e as vivências das crianças e educadores na Educação Infantil. A interrupção das atividades presenciais nas instituições educacionais, a necessidade de adaptação a modalidades remotas de ensino e os reflexos emocionais e sociais destacam a importância de investigar os sentidos produzidos por esses atores fundamentais nesse cenário.

Assim, a presente pesquisa investigou os significados atribuídos por crianças e educadoras a essas experiências, permitindo compreender de forma mais profunda os

[1]Historiador francês, nasceu em 21 de julho de 1914 e faleceu em 1984. Autor de obras que gerou grande repercussão como o livro intitulado: História social da criança e da família.

desafios, as resiliências e as possibilidades emergentes em meio à pandemia. Ao abraçar uma abordagem metodológica que inclui sondas culturais e estudos de caso, espera-se alcançar uma compreensão rica e sensível desses contextos, contribuindo para a expansão do conhecimento sobre a interseção entre educação e pandemia, bem como oferecendo possibilidade de discutir a prática educacional de educadores e a promoção do bem-estar infantil.

2. UM OLHAR SOBRE AS CRIANÇAS E INFÂNCIAS: PLURALIDADES EM QUESTÃO

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces
de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até infinitos.

(O menino que carregava água na peneira, Manoel de Barros)[2]

Como nas palavras sensíveis ao falar sobre crianças, o poeta Manoel de Barros nos proporciona uma reflexão que revela que, mesmo no que se julga vazio, residem as maiores possibilidades. Assim, emerge o olhar direcionado às crianças e às infâncias nesta pesquisa. Abordar a criança implica também abordar a infância. A tarefa de definir ambos os conceitos é complexa, permeando a história e resultando em uma miríade de significados. Por essa razão, a pesquisa se caracterizou pela pluralidade, especialmente ao considerar as crianças e as infâncias como temas centrais. Numa sociedade plural, não se pode negligenciar as diversas manifestações de crianças e infâncias presentes nas distintas categorias socioculturais.

Assim, esta seção inicia com uma perspectiva histórica acerca dos conceitos e definições que emergiram e evoluíram ao longo do tempo, reexaminando criticamente a normatividade subjacente à conceituação de criança e infância. Importa destacar que conceitos históricos enraizados numa perspectiva eurocêntrica também serão abordados, uma vez que, embora o Brasil já não seja uma colônia, ainda mantém resquícios significativos da influência dos colonizadores em sua estrutura social.

Além disso, esta seção procura contribuir com um breve panorama histórico das concepções e perspectivas de infância no contexto brasileiro, apoiando-se em autores que enriquecem a compreensão sobre a história e a sociologia da infância. Para construir esse trajeto histórico das concepções sobre crianças e infâncias, bem como para compreender as perspectivas sobre a infância e as crianças adotadas nesta pesquisa, a contribuição interdisciplinar de diversos autores é essencial. Entre eles, destacam-se Ariès (1978, 1981); Abramowicz e Moruzzi (2016); Corsaro (2011); Fernandes e Kuhlmann Júnior (2012); Franco

[2]Manoel de Barros (1916-2014) foi um dos principais poetas contemporâneos. Escritor brasileiro que exibe suas reflexões através das palavras em formato de poesia. Encanta até hoje com suas obras de todas as idades e traz consigo uma conexão com o mundo infantil.

Frabboni (1998); Heywood (2004); Kohan (2004, 2005, 2020); Kuhlmann Jr (1998, 2021); Sarmento (2005) e Qvortrup (2010).

2.1 RESGATE HISTÓRICO SOBRE O CONCEITO DE CRIANÇA

Revisitar o passado implica em obter uma perspectiva transformadora da trajetória histórica; o passado desempenha um papel crucial ao examinarmos o presente, ao submetê-lo a uma análise crítica e atribuir-lhe uma interpretação renovada. A narrativa da experiência humana é intrinsecamente caracterizada por esse rompimento com o continuum temporal; somente os seres humanos têm a capacidade de construir uma narrativa histórica, e nesse processo, a linguagem desempenha um papel central. Devido à natureza cultural da gênese humana, que é paralela à sua produção cultural, a capacidade de criar e relatar histórias é inerente ao indivíduo. Consequentemente, é viável reexaminar o passado com o intuito de conferir uma nova interpretação ao enredo histórico (Kramer, 2005, p. 28).

Embora o objetivo da pesquisa não seja aprofundar de forma minuciosa o surgimento das infâncias e crianças, não se pode deixar de percorrer pela história, que foi e ainda é, em grande medida, responsável pela construção, reconstrução e desconstrução das diferentes concepções teóricas e das abordagens relacionadas à temática, considerando a temporalidade que transforma as categorias sociais.

O que define crianças e infâncias? A idade, o tamanho, o desenvolvimento, a capacidade de "se virar sozinho"? Segundo o Dicionário *Online* de Português, infância é o "período da vida humana desde o nascimento até cerca de 12 anos, até ao início da adolescência" (Dicionário Online, [s.d.]). Pela mesma fonte, criança é "menino ou menina que está no período da infância, entre o nascimento e a puberdade" (Dicionário Online, [s.d.]). Pode-se considerar, então, que a infância é um período da vida humana e criança é um ser humano de pouca idade .

Esses conceitos restritos poderiam bastar, mas não são suficientes. Por isso, pretende-se buscar a origem etimológica do termo "infância", em *latim* "*infans*", que significa sem linguagem. Seríamos levados a entender que aquele que está na categoria da infância é desprovido de fala e pensamento, sendo assim um ser irracional? Para teóricos defensores de um modelo mecanicista, talvez sim, porque acreditam que a criança está em um estado de "tábula rasa".

No campo religioso, para Santo Agostinho, ser criança carregava a representatividade de um ato pecaminoso, e a infância era vista como brutal, pois podia transformar um homem em mal. O que hoje se entende sobre infância em um determinado momento histórico foi reconhecido como um período em que a pessoa não consegue, por si mesma, satisfazer suas necessidades. Mas será que essa perspectiva realmente mudou? Como evoluíram os pensamentos e as representações do ser criança?

O historiador francês Philippe Ariès trabalhou em suas obras sobre os conceitos de infância, família e morte. Ele trouxe uma referência importante sobre a história social da criança e da família, através da análise iconográfica de imagens da família europeia e ocidental. Ele buscou compreender o sentimento da infância[3], família e a influência na vida escolarizada. Na organização de seus trabalhos em torno da tríade: família, escola e criança, ele destaca que a ausência de representações da vida da criança era motivada pelo desinteresse, devido às altas taxas de mortalidade infantil na época (Ariès, 1978).

É importante ressaltar que existem críticas em relação às pesquisas de Ariès, especialmente pelos motivos ligados à tese de que a infância é uma invenção moderna, limitações metodológicas e ao olhar romântico sobre o passado. No entanto, não se pode negar as contribuições acadêmicas do autor sobre a temática, que abriram caminhos para novas pesquisas (Kohan, 2005).

Durante a época medieval, as sociedades europeias desconheciam a infância. Esse período era marcado pela inexperiência e dependência, e para a criança restava aprender tarefas do cotidiano, o que fortalecia a ideia de que ela só se diferenciava do adulto pelo tamanho e força. No campo da arte, até o século XIII, não se reconhecia a infância, enquanto nos séculos XVII e XVIII, em algumas representações de imagens, as crianças eram retratadas como adultos em miniatura (Ariès, 1981).

No século XV, entendia-se que até os sete anos a criança estava em um período marcado pelo comportamento infantil, e a partir dessa idade ela se tornava um miniadulto, sendo inserida no cotidiano da vida adulta, inclusive no trabalho. Franco Frabboni, educador italiano, baseado nos estudos de Ariès, organizou o entendimento histórico da criança e reconheceu esse período como a "Infância Negada" nos séculos XIV e XV. A sociedade medieval tinha uma compreensão limitada da transição entre a infância e a idade adulta. As

[3]O termo sentimento de infância relaciona-se com o olhar diferenciado que se lança considerando a criança como um ser diferente do adulto. No séc. XVI as crianças de classes mais elevadas e posteriormente as crianças que fazem parte das classes mais pobres. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, mas sim a consciência das particularidades da criança que a distingue do adulto (Ariès, 1978, p. 156).

pessoas mais jovens eram consideradas adultos em estágios iniciais, o que moldava a estrutura social, onde a infância não estava claramente definida (Ariès, 1981).

As transformações sociais que afetaram as relações familiares e a percepção das crianças também foram influenciadas pela Igreja Católica. Novas perspectivas em relação à família emergiram, enfatizando os laços familiares. Isso levou a uma valorização das crianças por sua inocência, frequentemente comparando-as a anjos. Nesse contexto, a prática de eliminar crianças passou a ser associada à bruxaria e repudiada pela sociedade. A busca por documentos sobre a ideia de criança e infância mostra que até meados do século XII, a infância não era representada (Ariès, 1978; Fraboni, 1988).

No século XIII, os adultos eram responsáveis pelo desenvolvimento do caráter, bons costumes e razão. Nesse momento, o pensamento sobre as crianças era de que elas deveriam ser preparadas para a vida adulta. A "descoberta" da infância teria que esperar pelos séculos XV, XVI e XVII, quando se reconheceria que as crianças precisavam de tratamento especial antes de integrar o mundo dos adultos (Heywood, 2004).

Nos estudos de Ariès, elementos foram apresentados e favoreceram a discussão e "descoberta" da infância, chamada pelo autor de "sentimento de infância". A "consciência" da singularidade infantil, a especificidade da criança em relação ao adulto, surgiu na história da arte e da iconografia dos séculos XV, no fim do século XVI e em todo o século XVII no contexto europeu. Nasceu nesse período a "segunda identidade" conhecida como criança-institucionalizada nos séculos XVI e XVII (Fraboni, 1988).

> [...] um fenômeno muito importante começa a ser mais conhecido: a persistência do infanticídio tolerado até o fim do século XVII. [...]. O infanticídio era um crime severamente punido. No entanto, era praticado em segredo, talvez camuflado como acidente: as crianças morriam asfixiadas naturalmente na cama dos pais, onde dormiam. Nada era feito para preservá-las ou salvá-las. [...] A ajuda à natureza para fazer desaparecer criaturas tão pouco desenvolvidas não era confessada, mas também não era vista como vergonha. Era considerada moralmente neutra, condenada pela ética da Igreja e do Estado, mas praticada em segredo, em uma semiconsciência, à beira da vontade, esquecimento e falta de jeito (Ariés, 1978, p. 17).

Com o novo sentimento em relação à infância, a criança ganha espaço dentro das instituições familiares, e não se pode perdê-la ou substituí-la sem grande dor. Surge uma nova forma de ver as crianças, desnaturalizando a morte e intensificando a busca por cuidados para não as perder (Ariés, 1978). No entanto, não se pode deixar de mencionar que o conceito de infância abordado por Ariès (1978) estava relacionado às classes mais abastadas. As crianças de classes mais baixas vivenciavam desde cedo o "mundo" dos adultos, especialmente no que diz respeito aos trabalhos para sobrevivência.

Na Idade Média europeia, a criança vivia em contato constante com os adultos, sem diferença de atividades, vestes, jogos, aprendizagens e em relação ao trabalho, sendo vista como um adulto em miniatura. Gradualmente, ela passou a ser valorizada em si mesma, ligada a uma visão que a considerava a idade da imperfeição. A criança começa a ser percebida como um ser inacabado, carente e, portanto, individualizado, produto de um recorte que reconhece a necessidade de proteção (Narodowski, 2001).

Nesse período, em que um novo olhar é lançado sobre a criança, a postura da família burguesa europeia também muda. Há um maior interesse não apenas pelas crianças, mas também por sua educação, resultando em mais cuidados, afeto e reconhecimento da criança como parte da família. O sentimento de família surge nos séculos XVI e XVII, inseparável do sentimento de infância (Kramer, 2003).

No século XVIII, período da Revolução Industrial, surge uma nova estrutura social. O amor materno começa a ser enfatizado, especialmente entre as mulheres. A influência de médicos parteiros impulsiona essa mudança, enfatizando a importância dos sentimentos dos pais pelas crianças. Badinter (1985) discute o amor materno em sua obra "Um Amor Conquistado: O Mito do Amor Materno", destacando que o papel das mulheres como cuidadoras da família foi socialmente construído (Ariès, 1978).

Corroborando com a discussão, é importante ressaltar que em determinado momento na sociedade, a criança passava por três fases de abandono: logo quando a criança nascia, ela era encaminhada para amas de leite. Depois, por volta dos quatro ou cinco anos, elas conheciam seus pais e eram confiadas a uma governanta ou a um preceptor. Por volta dos oito anos, eram enviadas aos internatos para aperfeiçoar sua educação. "Antes do século XVII, ela fazia seu aprendizado na casa de vizinhos. As famílias trocavam reciprocamente seus filhos para servirem como criados ou aprendizes" (Badinter, 1985, p.93).

Badinter (1985) ressalta que existia a crença de que não era bom as mulheres amamentarem seus filhos, pois o leite era pecaminoso. A boa esposa, segundo essa visão, deveria acompanhar o marido e servir sexualmente. Entretanto, a prática de enviar os filhos para a ama de leite passou a ser repudiada, pois as crianças, ao retornarem às casas dos pais, já eram adolescentes ou adultos. Ao voltarem para casa, acabavam defendendo ideias que não eram defendidas pelas famílias.

Em outras palavras, os discursos defendidos por essas pessoas responsáveis pela educação das crianças estavam refletidos nas declarações dos filhos. Isso levava à percepção de que era imperativo evitar que as crianças fossem influenciadas por elas. Por intermédio da disseminação de informações e orientações médicas, difundiu-se a concepção de que era

essencial se afastar desse grupo de pessoas, bem como de seu leite e suas influências negativas. Nesse momento, o leite e a companhia da mãe passam a ser aceitos e vistos com "bons olhos" frente ao discurso europeu sustentado pela igreja. Após a Idade Média, em uma reestruturação da sociedade, defende-se que a mulher deve ficar em casa e cuidar da criança.

Paralelamente ao surgimento do "sentimento de infância" destacado pelo autor Ariès (1978), a criança ganha espaço e olhares atenciosos. No entanto, surge também a necessidade de discipliná-la, e não apenas a instituição familiar se atenta para isso, mas o Estado também mostra um interesse cada vez maior em formar o caráter das crianças. Surgem, assim, uma série de instituições com o objetivo de separar e isolar a criança do mundo adulto, entre elas, a escola. A criança passa a ter espaço dentro e fora da instituição familiar (Ariès, 1978, p.11).

Ariès (1978) inspirou práticas e instituições ao longo dos séculos, descrevendo posturas relacionadas à criança, como em relação à escola, que, motivada pela instituição da disciplina, pôde fortalecer a preocupação moral em relação à criança e o interesse psicológico. A invenção da escola passa a ser entendida, então, como espaço de separação do infante do mundo adulto, o que contribui para o surgimento e fortalecimento do sentimento de infância e o alargamento da infância.

Se a imperfeição da criança devia ser corrigida, nada melhor para isso do que a disciplina, a severidade. As imagens da criança e da infância produzidas pelas ciências humanas evidenciam sua variação histórica e cultural como elemento de regularidade em todas as sociedades ocidentais. Em outras palavras, trazendo a ideia de infância, como defende Ariès (1978), como uma construção social moderna. Corroborando com isso, Soares (2001) traz uma síntese possível e aproximada das imagens da infância moderna. Essa síntese é uma tentativa de mapear a evolução histórica da infância baseada no estudo de Hendrick sobre a infância inglesa, que identificou diferentes concepções de criança construídas ao longo do tempo pela sociedade inglesa entre os séculos XIX e XX.

Destacamos as fortes influências rousseaunianas que surgem no século XVIII, além da concepção romantizada de criança, resultando em uma dualidade de posições. Por um lado, adota perspectivas pessimistas características do protestantismo. Por outro lado, há a valorização do bem, da inocência, inspirada nos pensamentos de Rousseau. Isso acentua o caráter romântico em uma concepção que valoriza sobretudo a inocência e a naturalidade da criança. Impulsionados pela Revolução Industrial, nasce a criança operária, potencial vítima das transformações econômicas, sociais e familiares. Infelizmente, a mão de obra infantil era aproveitada e assumida como fundamental na manutenção econômica do grupo familiar.

Quando os movimentos filantrópicos iniciaram campanhas de denúncia e sensibilização em relação às condições sub-humanas em que as crianças sobreviviam, as chamadas crianças operárias ganharam visibilidade social. A partir desse momento e dos movimentos filantrópicos, surge em meados do século XIX uma nova concepção de criança: a criança delinquente.

Neste sentido, é preciso considerar que a infância à qual se refere Ariès (1978) se caracteriza a partir de referenciais sociais, econômicos e de classe determinados. Isso não corresponde à totalidade das experiências de infância vividas pelas crianças daquela época. Como bem adverte Kuhlmann Jr. (2000), a transformação observada em relação à infância não é linear e ascendente, como descrita por Ariès em 1978.

Ariès (1978) marcou o rumo dos estudos sobre a infância, e sua obra "História Social da criança e da família" ganha destaque. Isso ocorre porque ele traz uma forma diferente de conceber a infância e a família, apontando uma maneira alternativa de compreender a sociedade a partir de construções sociais. Esse é um conceito importante que faz refletir que instituições como família e escola nem sempre foram vistas e existiram da forma como conhecemos. Por vezes, nem mesmo existia um entendimento definido sobre o que era uma coisa ou conceito específico. Entende-se, assim, que a infância não é algo que pertence a cada indivíduo, mas faz parte da organização da sociedade.

Priore (2010) apresenta análises minuciosas que desafiam a noção tradicional de uma infância pura e intocável. A obra revela que ao longo dos diferentes períodos históricos, as crianças enfrentaram desafios moldados pelas complexas condições econômicas e culturais de suas épocas. Ao explorar as práticas de educação, cuidado e formação infantil, Priore (2010) traça um panorama das transformações ao longo do tempo, reflexo de mudanças sociais mais amplas. Além disso, a autora destaca a influência das representações culturais da infância — na literatura, arte e mídia — na construção das percepções sobre crianças na sociedade brasileira, reafirmando o processo dinâmico em que as infâncias foram moldadas pela sociedade, em um processo dinâmico de interação entre valores culturais e experiências reais das crianças.

Não apenas uma, mas muitas concepções de infância vêm sendo historicamente construídas. Por isso falamos de “infâncias”, no plural, com a intenção de destacar a existência de uma pluralidade de infâncias, considerando que a infância é atravessada por diferentes fenômenos, como classe, gênero, etnia, pertencimento geográfico, o que faz emergir diferentes modos de ser criança e viver as infâncias no mundo.

Salientamos, usando as palavras de Kuhlmann Júnior (2010, p. 30), que as fontes consultadas "em quase sua totalidade, são produzidas por adultos. A criança não escreve a sua própria história. A história da criança é uma história sobre a criança". É uma história, portanto, que analisa e descreve a criança e a infância a partir das percepções, dos olhares e saberes do adulto. Esse silenciamento contrária à nossa compreensão de que as infâncias comportam múltiplas e diversas linguagens construídas em universos históricos, culturais e sociais heterogêneos e que a "criança se constitui como sujeito na linguagem e pela linguagem" (Jobim; Souza, 2008. p. 42).

Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004, p. 28-29) acentuam que a infância é "um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns a diferentes crianças" e explicam que os fatos relativos à evolução da infância, "na pluralidade de suas configurações, inscrevem-se em contextos cujas variáveis delimitam perfis diferenciados. A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e às variáveis de contexto que o definem".

Para esses autores, a palavra infância evoca, "no limite da significação, o período da palavra inarticulada, o período que poderíamos chamar da construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e sinais destinados a fazer-se ouvir", e o vocábulo criança, por sua vez, "indica uma realidade psicobiológica referenciada ao indivíduo" (Fernandes; Kuhlmann Júnior, 2004, p. 16).

Sarmento (2011, p. 583) entende a infância como "um grupo social, do tipo geracional, permanente. Este grupo geracional é constituído por crianças e sofre a renovação contínua inerente ao nascimento e ao crescimento dos seres humanos". O autor destaca que, embora não seja possível "estabelecer uma idade para o fim da infância", ela engloba diversos subgrupos etários, como bebês, crianças em idade pré-escolar e escolar, com "diferentes condições sociais de classe, de gênero, de etnia" (Sarmento, 2011, p. 583-584).

Nas últimas décadas do século XX, a concepção da infância ganhou outros contornos e a criança foi considerada "sujeito de direitos" (Furlanetto, 2008). Segundo Marcílio (2006, p. 12), "só depois da 'Declaração Universal dos Direitos da Criança', promulgada pelas Nações Unidas, em 1959, a infância obteve o reconhecimento de ser considerada sujeito de direito e, em meados da década de 1980, as crianças começaram a ser vistas como atores sociais (Dias, 2012).

Na perspectiva da sociologia da infância, Corsaro (2011, p. 15) também considera as crianças como agentes sociais, "ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades

adultas". Por infância, diz ele, compreende-se uma forma estrutural, uma parte da sociedade, uma categoria permanente, que não desaparece. A "infância — esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas — é uma forma estrutural [...] uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade" (Corsaro, 2011, p. 15).

Sarmento (2005) percebe a criança como um ator social e acrescenta o termo "pleno". Afirma que a sociologia da infância se propõe a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermediário de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles (Sarmento, 2005)

Para o autor, "a infância é concebida como categoria social do tipo geracional por meio do qual se revelam possibilidades e constrangimentos da estrutura social" (Sarmento, 2005, p. 363). Por "geração", ele compreende a infância como sendo constituída historicamente e para a qual se elaborou um estatuto social, conferindo a ela um lugar na sociedade, mas não desprovido de bases ideológicas, normativas e referenciais. Mas esse processo não está finalizado.

É continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus atores concretos, mas por efeito conjugado das ações internas e externas dos fatores que a constroem e das dimensões de que se compõe (Sarmento, 2005, p. 365-366).

Sob essa ótica, Kuhlmann Júnior (2010, p. 30) enfatiza que é preciso "considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida". E é nesse sentido que Kramer (2003b) defende uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância — seu poder de imaginação, fantasia, criação — e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem.

Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas. Contribuindo com esse debate, Corsaro (2011) afirma que essa nova forma de pensar a criança e a infância advém de perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas da sociologia, pelas quais “as suposições sobre a gênese de tudo, da amizade aos conhecimentos científicos, são cuidadosamente examinadas como construções sociais, em vez de simplesmente aceitas como consequências biológicas ou fatos sociais evidentes” (Corsaro, 2011, p. 19).

Finalizamos essa seção com a reflexão de Postman (1999) que apontava uma crise no conceito de infância. Ele destacava uma caracterização peculiar expressa por meio de roupas, alimentação, linguagem e brincadeiras. Silveira (2000), posteriormente, corrobora que a definição de infância não é fixa, mas flui conforme o contexto histórico. No entanto, pontua a relação intrínseca entre o conceito de infância e a visão adultocêntrica[4]. Quem define o que é criança? As crianças expressam sua própria identidade? Parece mais evidente que os adultos têm um papel fundamental na definição. Perguntas como essas serão pontos de reflexão ainda nesta seção nas sessões "Crianças e as Infâncias enquanto Categoria Social e para Além de Conceitos".

2.2 CRIANÇAS E AS INFÂNCIAS ENQUANTO CATEGORIA SOCIAL

Analisar criticamente a infância, desconstruindo a normatividade de uma visão ocidental, eurocêntrica, excludente e homogênea, que carrega consigo conceitos patriarcais, implica na mudança no pensamento em relação à infância, levando a uma concepção mais heterogênea, que considera as crianças e infâncias de maneira multifacetada. Isso contribui para uma compreensão da infância como uma realidade multifacetada, onde podemos visualizar a infância como uma série de diferentes formas de distribuição social, que estão relacionadas a variadas condições, tais como classes sociais, faixas etárias, grupos culturais, raça e gênero.

Além disso, também envolve diversas situações, incluindo questões de deficiência, abandono, vida familiar, escolaridade (como criança e aluno) e interações na rua (como espaço para sobrevivência e/ou convivência/brincadeiras). Essas diversas distribuições têm

[4] A infância na perspectiva adultocêntrica, é somente um período de transição e aquisição dos elementos simbólicos presentes na sociedade, tendo a criança, assim, uma condição de ser menor, ser inferior, lugar que lhe é dado pelo grupo dominante correspondente: os adultos e as adultas (Faria; Santiago, 2016, p.2).

um papel fundamental na formação das visões sobre a infância, adaptando-as conforme as circunstâncias específicas, o que por sua vez resulta em inclusão ou exclusão de emoções, valores e direitos. (Fernandes; Kuhlmann Júnior, 2004).

Concordamos também com Sarmento e Tomás (2020), que, a partir de estudos sociológicos, a infância é uma classificação social que é caracterizada pela geração, abrangente e constante, apesar de ser influenciada por discrepâncias sociais e variações, por meio de interações com outras classificações sociais, como estratos sociais, distinções de gênero, diversidade étnica, níveis educacionais, geolocalização, crenças religiosas e orientação sexual.

Considerar a criança como uma categoria estrutural implica reconhecê-la como um agente ativo que participa na reprodução da infância na sociedade. Separar a infância da estrutura social acarreta consequências diretas para as políticas direcionadas às crianças, uma vez que a infância está profundamente inserida na estrutura social e geracional à qual a criança pertence. A infância não é um período finito; é uma estrutura contínua, pois o indivíduo se torna adulto, mas a categoria "infância" permanece.

Estruturalmente, a infância não possui um início e um fim temporal definidos, portanto, não pode ser compreendida de maneira periódica. Em vez disso, ela deve ser vista como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional. As duas noções de infância - como período e como categoria permanente - não são contraditórias (Qvortrup, 2010).

A infância frequentemente é vista como um período que prepara o terreno para a vida adulta, às vezes sem permitir que a criança vivencie plenamente a própria infância. Essa abordagem negligencia o fato de que a criança é um ser que já está inserido na sociedade. Enquanto "infância enquanto período" é uma fase de transição para a vida adulta, a "infância enquanto categoria estrutural" não pode se transformar em algo diferente, muito menos se tornar idade adulta (Qvortrup, 2010).

Quando se busca melhorar a criança para que ela possa se integrar e participar na sociedade, muitas vezes se negligencia o fato de que ela já é um sujeito social. Se ela ainda não está "integrada" como um sujeito social, isso indica que não é reconhecida e é socialmente excluída. Nesse contexto, é necessário conceber a infância como um componente estrutural geracional e cultural, sendo um espaço social em constante evolução, semelhante ao que acontece com a idade adulta e a velhice (Qvortrup, 2010). Considerar a infância como parte essencial da sociedade possibilita a criação de condições que aprimorem essa fase como um espaço social a ser vivido por todas as crianças, livre de antecipações ou restrições sobre o que elas devem ou não se tornar, reconhecendo sua essência presente.

Ao compreender que a criança já é parte ativa da sociedade, percebendo e vivenciando o fenômeno social da infância de maneira própria, é vital considerar que as condições sociais em que as crianças vivem desempenham um papel fundamental no grupo geracional. As crianças são indivíduos com especificidades biopsicológicas (Sarmento, 2005).

Reformular a perspectiva centrada no adulto é crucial para uma compreensão mais ampla da infância, sem desconsiderar a importância do adulto na vida da criança. É essencial transcender o olhar adultocêntrico que muitas vezes prevalece nas palavras e ações, permitindo que a criança deixe de ser vista como um sujeito incompleto que precisa ser preparado para o futuro, ou como uma entidade a ser moldada. Nesse contexto, é imprescindível buscar abordagens que promovam um diálogo genuíno com as crianças, superando hierarquias e conceitos etimológicos limitantes e negativos associados à infância.

Aqueles que vivenciam a infância como categoria social têm a capacidade de criar, compreender e experimentar culturas. Eles possuem maneiras únicas de expressar sentimentos, reações e ações. São seres ativos e criativos que interagem com o mundo ao seu redor e estão inseridos em contextos sociais onde crianças e adultos coexistem. Dessa forma, as culturas de pares emergem e se desenvolvem a partir das tentativas das crianças de dar sentido ao mundo e, até certo ponto, de resistir ao mundo adulto (Corsaro, 2011). Portanto, ao romper com a visão estritamente adultocêntrica, é possível enxergar a infância como uma fase rica em potencialidades e contribuições, valorizando plenamente a singularidade e o protagonismo da criança.

As crianças incorporam de forma criativa informações do mundo adulto para criar suas próprias culturas de pares. Essa apropriação é criativa na medida em que expande ou desenvolve a cultura de pares; as crianças transformam as informações do mundo adulto para responder às necessidades de seu próprio mundo (Corsaro, 2011).

Quando a criança está inserida e participante das instituições sociais, ela se torna protagonista das rotinas culturais das quais faz parte. Ela ganha experiência e, ao mesmo tempo, modifica as experiências dos outros, seja no contexto familiar ou em outros cenários. Esse processo de interação é crucial, pois é através dele que as crianças desenvolvem conhecimentos e habilidades que as auxiliam no mundo adulto (Corsaro, 2011).

Diante dos aspectos abordados, é importante refletir além dos conceitos estabelecidos, ampliando as discussões e promovendo o protagonismo da categoria social e estrutural à qual crianças e infâncias pertencem. Isso envolve superar a cristalização de conceitos e expandir o entendimento dessa parte fundamental da sociedade.

A presença das infâncias sempre foi constante, mesmo que apenas recentemente tenha ganhado reconhecimento e gradualmente vindo a receber maior atenção. Isso envolve uma categorização etária, a infância, já que nenhum adulto pode existir como tal sem antes ter passado pelo estágio de criança, inserindo-se na categoria das infâncias. O campo de discussão sobre infâncias e crianças é diversificado, abarcando pedagogos, psicólogos, sociólogos, historiadores, antropólogos, entre outros, o que resulta em uma abordagem multidisciplinar. Embora as lentes de análise sejam variadas em alguns momentos, elas encontram pontos de convergência, permitindo que distintos significados coexistem em relação aos conceitos aqui apresentados.

Os conceitos delineados buscam transcender a persistente visão eurocêntrica da infância, sem, contudo, negligenciar o papel ocidental e europeu na construção da compreensão das infâncias e das crianças. Porém, é reconhecido que esses conceitos, até certo ponto, são limitados, localizados e específicos, pois a influência do conservadorismo histórico permanece naqueles que os articulam. No entanto, ao mesmo tempo, há um esforço para romper com esse conservadorismo sustentado pelo adultocentrismo, a fim de permitir uma conceitualização das infâncias e crianças a partir de suas próprias perspectivas, sem pretensões de imposição.

Faria e Santiago (2015) definem o adultocentrismo como um dos preconceitos amplamente naturalizados pela sociedade contemporânea. Ele atribui capacidades e atividades às crianças visando sua futura transição para a vida adulta, negligenciando os aspectos únicos da infância e transformando esse estágio da vida em uma mera passagem, um mero processo de preparação para o futuro.

Ao desafiar uma perspectiva conservadora que persiste nas concepções sobre infâncias, enquanto uma categoria geracional cultural, é crucial ancorar-se em uma interpretação reflexiva que rompa com a visão colonial, adultocêntrica, hierárquica e simplista. Uma abordagem dialógica, que dê espaço à voz da criança e legitime sua posição e espaço na sociedade, é essencial para compreender o mundo por meio das culturas de pares, onde crianças, jovens, adultos e idosos coexistem. Além disso, é fundamental superar a visão de que as crianças são meros "aprendizes" das categorias preexistentes na sociedade, buscando a ampliação e efetivação de conceitos que possam evoluir em direção a uma compreensão mais respeitosa e igualitária das crianças e infâncias.

No entanto, esse processo requer uma abordagem mais aprofundada e uma reflexão sobre os conceitos arraigados que precisam ser superados. A perspectiva adotada nesta pesquisa busca transcender as fronteiras convencionais e explorar além do que já foi proposto

até agora. Essa busca de compreensão vai além das concepções comuns, reconhecendo o espaço de fala das crianças na sociedade como legítimo, mas também refletindo sobre as questões hierárquicas enraizadas que moldaram a sociedade. Esse desafio é comparado por Paulo Freire (2005) a uma relação de poder entre opressor e oprimido, onde o oprimido muitas vezes aspira se tornar o opressor, perpetuando o ciclo de opressão.

A presente pesquisa emerge gradualmente, movida pelo desejo de aprofundar a compreensão das crianças e das diversas manifestações das infâncias. A abordagem é realizada com cautela e sensibilidade, buscando desenvolver métodos apropriados para pesquisa e reflexão, com o objetivo de promover mudanças significativas nas estruturas que cercam a vida infantil. A pesquisa se concentra na aplicação de abordagens metodológicas lúdicas que estejam alinhadas com o arcabouço teórico já apresentado e com a concepção das crianças e infâncias abordadas anteriormente.

O propósito é acessar percepções, sentimentos e memórias das crianças em relação ao período de distanciamento e isolamento social durante a pandemia. A incorporação de abordagens metodológicas lúdicas visa a imersão na perspectiva infantil, permitindo que as crianças se tornem co-produtoras da pesquisa e minimizando a influência adultocêntrica. Essa metodologia visa romper com a visão adultocêntrica predominante nas interações com crianças e possibilitar uma abordagem mais autêntica e inclusiva.

No entanto, esse caminho exige aprofundamento contínuo e reflexão constante, com o objetivo de superar conceitos enraizados e promover uma compreensão mais ampla das crianças e infâncias, garantindo que as vozes das crianças sejam ouvidas e respeitadas dentro da sociedade.

2.3 SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS ENTRE 0 E 6 ANOS: SEU CARÁTER SISTÊMICO, MULTIDIMENSIONAL E HISTÓRICO-CULTURAL

Em um cenário pandêmico, no qual as crianças tiveram que se isolar, foi um desafio manter as propostas pedagógicas que visavam apoiar o desenvolvimento integral delas. Manter contato com as crianças mesmo à distância, propor atividades a serem desenvolvidas em conjunto com suas famílias, lidar com frustrações relacionadas ao distanciamento, à rotina, entre tantos outros pontos, foram desafios enfrentados também pelas crianças no que diz respeito à ausência da escola, bem como à permanência constante no ambiente familiar.

Considerando o desenvolvimento como um fenômeno multideterminado, resultado das ações biológicas, das interações e das relações sociais, a proposta desse tópico não se baseará em trazer respostas, mas em ancorar reflexões acerca de três autores que contribuem para pensar o desenvolvimento infantil: Bronfenbrenner (2011), Vygotsky (2001; 2004; 2007; 2008; 2018) e Wallon (2007; 2008). Nesse sentido, dialogamos com a concepção de crianças e infâncias que a pesquisa adota, relacionando com desenvolvimento infantil, cientes das aproximações e dos distanciamentos das perspectivas dos autores mencionados.

O estudo sobre o desenvolvimento busca traçar um mapa de características qualitativas (relacionadas às alterações na organização do pensamento, aquisição de estruturas cognitivas) e quantitativas (relacionadas ao peso, altura, crescimento), através da descrição e explicação do processo e comportamento humano em função de seu desenvolvimento (Papalia *et al.,* 2006).

Os estudos oriundos da psicologia têm oferecido contribuições extremamente pertinentes, permitindo adentrar no entendimento do desenvolvimento infantil em suas variadas esferas (sensorial-motora, socioafetiva, simbólica e cognitiva). Essas valiosas informações, por sua vez, revelam-se de importância crucial, fornecendo bases essenciais para a prática pedagógica em diversos estágios da educação, orientando os educadores quanto às capacidades de descoberta e aprendizado das crianças em diferentes momentos, bem como o processo de aprendizagem.

Dentro da área macro do Desenvolvimento Humano, deparamos com o desenvolvimento infantil, que é parte fundamental deste fenômeno, pois é o início de tudo, em especial nos primeiros anos de vida que têm como característica a modelagem da arquitetura cerebral (Mustard, 2010). Nas primeiras fases do desenvolvimento humano, esses anos iniciais são de grande importância, ou seja, "o cérebro desenvolve-se de acordo com um programa genético preciso, com mudanças que podem ser provocadas por influências ambientais positivas ou negativas" (Lima; Santos, 2019, p. 5).

Nesta pesquisa, serão consideradas as especificidades dos primeiros anos de vida, conhecidos como a primeira infância, que na literatura compreende a fase dos 0 aos 6 anos completos, conforme a lei do marco legal da primeira infância (Brasil, 2016). É um período importante no qual ocorre o desenvolvimento de estruturas e circuitos cerebrais, bem como a aquisição de capacidades que permitirão o aprimoramento de habilidades futuras mais complexas.

Segundo Papalia *et al.* (2006), o funcionamento dos sentidos e do corpo varia, destacando que a complexidade do cérebro aumenta de acordo com as mudanças ambientais,

sendo que o crescimento físico e o desenvolvimento psicomotor são acelerados durante a primeira infância. Assim, a fase da primeira infância é marcada por um amplo desenvolvimento no qual se destacam as primeiras relações e os primeiros contatos com o mundo, permitindo uma ampla experiência acerca do desenvolvimento cognitivo, social e emocional que afeta a capacidade da criança de se adaptar em diferentes ambientes, construindo relacionamentos bem-sucedidos ao longo da vida.

Quando se fala sobre desenvolvimento humano, acredita-se que o ambiente deve ser considerado como um fator importante que influencia o sujeito, assim como o sujeito influencia o ambiente. Também considera o indivíduo como um organismo ativo e participante de seu próprio desenvolvimento, integrado a um complexo e dinâmico sistema pessoa-ambiente. E, por fim, considera o ambiente como sendo o contexto interpessoal, histórico e cultural no qual o indivíduo se insere, interage e se constrói (Aspesi, Dessen; Chagas, 2005).

No que diz respeito ao desenvolvimento, a dependência dos seres humanos é mais acentuada no período da infância, em especial na primeiríssima infância, dos 0 aos 3 anos. Segundo Villachan *et al.* (2019), a evolução do nosso cérebro constitui um procedimento ininterrupto, no qual a fase inicial da infância desempenha um papel essencial. Quando nos referimos a um bebê, é evidente que o mesmo precisa de alguém que possa satisfazer suas necessidades e também manter uma relação social (Winnicott, 1975) que, por sua vez, acaba por desenvolver as funções psicológicas (Vygotsky, 2007).

Bronfenbrenner (2011), pesquisador do pensamento sistêmico e da teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, defende que o desenvolvimento humano ocorre processualmente, entre o organismo biopsicológico de uma pessoa em atividade com outras pessoas, objetos e símbolos, em seu ambiente proximal, por amplos períodos (Senna, 2011, p. 21). Bronfenbrenner conceitua o desenvolvimento como sendo "um conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem, produzindo mudança nas características da pessoa no curso de sua vida" (Bronfenbrenner, 1996, p. 72).

No modelo bioecológico de Bronfenbrenner (2011), o contexto é importante e a interconexão que ambiente e sujeito estabelecem não é um processo unidirecional, pois existe um processo de reciprocidade que está relacionado às características do sujeito e ao contexto que ela vivencia as experiências sociais e o tempo. Para entender melhor o modelo bioecológico, é importante saber que ele é pautado no processo, pessoa, contexto e tempo (P-P-C-T). O desenvolvimento acontece de forma ativa do sujeito por meio de interações recíprocas, complexas e que são mantidas e aprofundadas no desenvolvimento em ambientes

que promovam a socialização. Todos os aspectos relacionados ao P-P-C-T devem ser considerados, mesmo quando um deles possui maior destaque, pois considera-se importante a valorização de toda a realidade e a interdependência desses aspectos.

Na perspectiva histórico-cultural, postulada por Vygotsky (2007), o sujeito é considerado um ser biológico, histórico e social. Nesse sentido, processos de mediação e internalização são fundamentais na aprendizagem e no desenvolvimento humano. Ao considerar a interação do sujeito com o outro e no espaço social, entende-se que se produz cultura e conhecimento. O sujeito se constrói a partir do materialismo histórico e dialético, transformando-se nos espaços e nas relações com o outro. Nessa perspectiva, entende-se que o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, e o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro, que indica, delimita e atribui significados à realidade (Rego, 2011).

Ainda na perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (2007) aborda dois níveis de desenvolvimento. O primeiro é o nível de desenvolvimento real, que diz respeito às conquistas consolidadas, ou seja, o sujeito já aprendeu e consolidou esse aprendizado. O segundo, chamado de zona de desenvolvimento potencial, diz respeito ao que a criança já consegue fazer, mas com ajuda de outro sujeito mais experiente, ou seja, com a interferência externa por meio de diálogos, imitação e experiências compartilhadas (Rego, 2011). A distância entre esses dois níveis, Vygotsky (2007) chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, "é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (Vygotsky, 2007, p. 97).

Complementando nosso conceito sobre o desenvolvimento infantil, ancoramos em Henri Wallon (2007; 2008), que, em sua teoria psicogenética, apoiado no materialismo dialético, integra afetividade, cognição e motricidade, permitindo uma ampliação dos conceitos e do entendimento acerca do papel da afetividade na vida psíquica e no processo de ensino e aprendizagem. Wallon (2008) considera o sujeito em sua amplitude inserido em um meio cultural. Segundo Wallon (2007, p. 117), "os domínios funcionais entre os quais vai se distribuir o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa".

Na teoria Walloniana, um importante ponto a ser destacado é a afetividade, que está relacionada à capacidade que o ser humano tem de ser afetado pelo mundo interno e externo, onde aparecem momentos sucessivos: emoção, sentimento e paixão. Nesta perspectiva, não se

entende a criança como um ser incompleto, mas como um ser que deve ser entendido em seu momento evolutivo, o que implica repensar as práticas nas instituições escola e família, considerando-as como seres de direito e desejo. Wallon (2008) considera o processo de desenvolvimento a partir da integração do orgânico com o meio, predominantemente social, sendo que ele não ocorre de maneira linear e contínua, mas com movimentos de integração, conflitos e alternâncias nos conjuntos funcionais.

O motor, o afetivo, o cognitivo e a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela (Mahoney, 2008).

A afetividade, por sua vez, desempenha um papel importante na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais. Segundo Wallon (2007), é nesse momento que as emoções são transformadas em sentimentos. Diante disso, não se pode desconsiderar que as emoções e a afetividade possuem um papel fundamental no desenvolvimento social e cognitivo do ser humano.

Wallon (2007) reporta a noção de pessoa para uma síntese de conjuntos funcionais (afetivo, motor, cognitivo e pessoal) e a integração dinâmica entre o orgânico e o social. Para ele, "é contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é a única e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais suscetível de desenvolvimento e de novidade" (Wallon, 2007, p. 198).

Considerando a indissociabilidade dos campos funcionais trazida por Wallon, sobre o acesso à linguagem, pode-se afirmar que é através da coesão social provocada pela emoção que esse desenvolvimento acontece. A emoção, quando experienciada com intensidade, provoca um tumulto orgânico. Por outro lado, a reflexão mental consegue amenizar as manifestações da emoção.

Ancorando-se nas teorias de desenvolvimento trazidas pelos autores Bronfenbrenner (2011), Vygotsky (2001; 2004; 2007; 2008; 2018) e Wallon (2007; 2008), entende-se que a criança é multidimensional e se desenvolve em suas relações em diferentes dimensões

socioculturais. Assim, ela produz cultura ao mesmo tempo em que a cultura existente no meio influencia em seu desenvolvimento.

Considerando os objetivos propostos na pesquisa, entende-se que o modelo bioecológico traz um aporte necessário para se pensar as diferentes dimensões da sociedade e como acontecimentos como a pandemia podem ter influenciado no desenvolvimento do sujeito. Paralelamente a isso, sabe-se que na perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (2007; 2008) ressalta a importância das relações para o desenvolvimento e aprendizagem na criança, especialmente no contexto escolar em que ocorrem as interações mediante o destaque do papel do professor, de forma direta e indireta, na aprendizagem da criança, bem como nas relações que são constituídas no ambiente escolar.

Já a perspectiva de desenvolvimento da psicogenética trazida por Wallon, os componentes cognitivo e afetivo se desenvolvem paralelamente. Não menos importante, as emoções são aspectos evidenciados nos seres humanos a partir de seus desejos, sentimentos e vontades que começam a se manifestar desde o nascimento, ou seja, as infâncias também são marcadas pelo processo de desenvolvimento sócio-afetivo e é através da socialização que as interações acontecem e proporcionam vivências afetivas.

A concepção de experiência que adotamos baseia-se na definição de Larrosa (2011), que a descreve como algo que nos atravessa, afeta e toca profundamente. Dessa forma, entendemos que a experiência vai além de eventos superficiais, abrangendo vivências marcantes em nossas vidas. Sob a perspectiva da primeira Lei Geral do Desenvolvimento Psicológico de Vygotsky (2018, p. 101), o desenvolvimento não ocorre de forma instantânea e linear, e as vivências estão intimamente ligadas a esse processo.

Assim, a vivência é construída a partir das experiências da criança no ambiente em que vive. Esses processos, que englobam diversos aspectos do mundo em que os sujeitos estão inseridos, manifestam-se de maneira singular em cada indivíduo ou contexto social, sendo moldados subjetivamente por suas histórias pessoais. De acordo com Larrosa (2020, p. 10), a experiência não é algo facilmente definível ou identificável; ela não pode ser objetivada ou produzida, mas nos acontece e nos leva a pensar.

Para Vygotski (2018), a vivência é individual, situacional e intencional, o que permite analisar a pessoa na unidade de seus momentos pessoais juntamente com os do meio e julgar a respeito do caráter da relação entre a pessoa e o fragmento da realidade. Essas qualidades do conceito-base da psicologia possuem perspectivas consideráveis para a análise do comportamento da pessoa em uma situação de crise (Pergamenschik, 2017).

Frequentemente, os adultos, imersos na correria da vida moderna, deixam a experiência passar sem se permitirem ser tocados por ela, tornando-a cada vez mais rara por falta de tempo (Larrosa, 2020, p. 22). Entretanto, observando crianças em meu cotidiano, percebi que, para além de conceitos, medidas ou objetivos, a experiência é algo para ser vivido plenamente, algo que nos toca e acontece conosco. Ela nos convida a nos deixar acontecer e viver plenamente.

Levando em consideração as perspectivas de desenvolvimento apresentadas nesta seção, acredita-se que, considerando como o contexto pandêmico e pós-pandêmico podem ter afetado as crianças, ancorar nos autores mencionados e em suas perspectivas pode ajudar na construção da pesquisa, especialmente nos pontos em que elas se aproximam no que diz respeito ao ambiente, às interações sociais e ao desenvolvimento socioemocional.

2.4 CRIANÇAS E INFÂNCIAS NO CONTEXTO BRASILEIRO: AFINAL, DE QUAIS CRIANÇAS E INFÂNCIAS ESTAMOS FALANDO?

Anteriormente, discutimos conceitos desenvolvidos por diversos autores que trazem valiosas contribuições para ampliar nossa compreensão das infâncias e crianças. No entanto, ao considerarmos o cenário brasileiro, não podemos simplesmente transferir os conceitos europeus de Ariès (1978), que foram moldados em uma sociedade europeia distinta.

No Brasil, a realidade não se assemelhou à sociedade medieval européia. O período que antecedeu a "descoberta", invasão ou saque do Brasil foi marcado pelas interações dos povos indígenas com as crianças de maneira muito distinta daquela descrita por Ariès. É importante lembrar que houve um tempo em que o Brasil não era uma colônia.

Ressalta-se novamente que a transferência direta desses conceitos não é adequada para compreender as infâncias e crianças no contexto brasileiro. No entanto, é crucial reconhecer como os valores europeus influenciaram a forma de pensar sobre crianças e infâncias. Esses pensamentos e influências fizeram parte da bagagem dos colonizadores, juntamente com a exploração do pau-brasil, os estupros das mulheres indígenas, a exploração do trabalho dos indígenas, o tráfico de escravos e muitas outras perturbações grotescas que moldaram a sociedade brasileira.

Como discutido anteriormente, a compreensão da infância, da família, do instinto materno e dos papéis sociais de homens e mulheres é grandemente influenciada pelas construções sociais. Concordamos com estudiosos que afirmam que a compreensão da

infância é moldada ao longo do tempo por forças históricas e está enraizada nas circunstâncias contextuais e nas várias variáveis que a definem (Kuhlmann Jr, 2000).

O pesquisador Moysés Kuhlmann Júnior, na conferência[5] "História das Crianças e da Educação Infantil no Brasil", busca ampliar a visão sobre crianças e infâncias, destacando a importância de considerar não apenas as obras de Ariès, mas também autores como Gilberto Freyre, pioneiro nos estudos sobre crianças e infâncias desde 1921. Freyre[6], que foi professor de sociologia na escola normal de Pernambuco em 1929, concentrou seus esforços em examinar os espaços destinados às crianças na sociedade.

Além disso, Moysés Kuhlmann Júnior também menciona Florestan Fernandes, cujos estudos desde 1943 e 1944 exploram a criança na sociedade. Embora Freyre e Fernandes tenham perspectivas diferentes, eles oferecem pontos de vista sobre a criança em diversas idades e grupos sociais, com Freyre adotando uma abordagem mais tradicional e Fernandes trazendo uma visão crítica das relações sociais (Kuhlmann Jr., 2021).

É possível identificar afinidades entre as ideias de Freyre e as de Ariès, já que Freyre também apresenta uma visão nostálgica da sociedade em seus textos. Ele utiliza uma documentação acrítica e defende a visão de que, no passado, a criança era vista como um adulto, demonstrando uma postura conservadora em relação à sociedade (Kuhlmann Jr., 2021). Segundo Alves e Guimarães (2014), as obras de Freyre abordam a infância ao longo de períodos que abrangem desde o Brasil Colônia até a República.

O ponto de vista de Freyre (2003) revela que, desde o Brasil Colônia até o Império, a mortalidade infantil era elevada devido a vários fatores, como abandono, cuidados insuficientes, doenças, higiene precária, clima, alimentação, vestuário e amamentação. Práticas europeias superstições e aversão ao banho contribuíram para a mortalidade infantil, indo contra as práticas adotadas pelos povos indígenas e negros. No século XIX, ocorreu o fim da Roda dos Expostos[7], e no século XX, a criança passou de objeto de caridade para objeto de políticas públicas, acompanhado pelos especialistas, técnicos e trabalhadores sociais.

---

[5]Conferência parte do evento: II CONGEPIFE 2021- II Congresso Nacional realizada no dia 1 de nov. de 2021. A conferência pode ser assistida no link a seguir: https://www.youtube.com/watch?v=622GwOdoJJ0&t=1322s

[6]Freyre realizou seus estudos na Universidade de Colúmbia em Nova. Uma das principais obras do autor é Casa Grande & Senzala, publicado em 1933. Esta obra é um clássico para estudos sociais e culturais brasileiros pois o autor destaca "... a nossa ancestralidade lusitana, negra e indígena.." (Alves; Guimarães, 2014)

[7]Segundo Trindade (1999), a roda é um criado para manter o sigilo da filantropia cristã na Idade Média, transformando-se no dispositivo empregado para receber bebês recém-nascidos abandonados, frequentemente de origem ilegítima, produtos de relações consideradas pecaminosas.

Havia também um esforço higienista para combater a mortalidade infantil, embora crianças indígenas e escravas fossem especialmente afetadas pelas condições sociais, exposição a doenças europeias e costumes. A influência das culturas indígena e negra foi obscurecida pela cultura europeia, que também deixou marcas duradouras na educação das crianças brasileiras. A história das crianças indígenas foi atravessada pela catequização e pela integração forçada na sociedade (Alves; Guimarães, 2014).

Segundo Florestan Fernandes, as brincadeiras infantis antecipam a vida adulta, refletindo uma leitura da sociedade na qual os adultos estão presentes e suas relações são reproduzidas pelas crianças (Kuhlmann Jr., 2021). A perspectiva crítica de Fernandes (2004) em relação às crianças é evidente em sua obra, na qual ele destaca que existe uma cultura infantil composta por elementos culturais quase exclusivos dos jovens e caracterizada por sua natureza lúdica (Fernandes, 2004).Essa visão inclui elementos étnicos, sociais, etários e de gênero, refletindo a contribuição de Fernandes (2004) para o reconhecimento da criança como participante ativa na construção da cultura infantil (Abramowicz; Moruzzi, 2016).

Conforme argumentado por Kuhlmann Jr. (1999), a infância possui um significado genérico que evolui de acordo com as mudanças sociais. A cada fase da vida, há um sistema de classes de idade associado a um sistema de status e papel. É crucial diferenciar entre a história da infância e a história da criança, pois ambas são compreendidas e analisadas em diferentes contextos culturais e históricos. O termo "infância" está ligado à condição social, enquanto "criança" se refere ao sujeito.

Mello (2007) afirma que a infância é o período em que a criança deve se inserir na riqueza da cultura humana historicamente criada, desenvolvendo qualidades especificamente humanas. As crianças interagem com a realidade social à medida que se desenvolvem, levando a uma necessidade de repensar a compreensão da história da infância com respeito às crianças. Esses seres de pouca idade não são os autores de suas próprias histórias e direitos; são os adultos que têm o papel de escrever, investigar e defendê-los. Portanto, não há uma história da criança, mas sim uma história sobre a criança, interpretada e escrita pelos adultos (Quinteiro, 2002).

Reconhecer a criança como sujeito de direitos implica considerá-la como um ser humano histórico e cultural, capaz de participar de seu próprio processo de formação. É crucial repensar a formação humana como um processo de humanização que transcenda uma visão linear da infância e a veja como um sujeito de direitos em contextos sociais e históricos variados.

Ampliando horizontes e concepções, a criança emerge como uma entidade singular, com atributos individuais e humanos intrínsecos, dignidade e valor inquestionáveis. A exploração da infância e da criança desvenda um sujeito distinto, ativo e consciente, cuja humanidade e relevância no âmbito social, cultural e psicológico se tornam inegáveis. Essa abordagem desvela a criança não meramente como um receptáculo passivo de influências externas, mas como um indivíduo dotado de capacidade de pensamento, emoções, anseios e interações próprias com o mundo ao seu redor.

No século XXI, a infância é vivenciada em um contexto marcado por incertezas e mudanças constantes. Essa primeira década do século trouxe consigo transformações significativas que afetaram tanto o sistema educacional como a experiência das crianças em seu desenvolvimento. No âmbito da educação, o estatuto social do ensino passou por mudanças profundas, sendo caracterizado por características como a incerteza e a necessidade de adaptação constante. Tradicionalmente considerado como um processo linear e estável, o ensino agora está impregnado de complexidade e volatilidade (Sarmento, 1999).

Essa transformação no cenário educacional tem gerado estados de ansiedade e medo entre alunos e professores, o que muitas vezes compromete o processo de ensino e aprendizagem. A incerteza sobre o futuro e a pressão por desempenho têm impactos negativos na capacidade de concentração e absorção de conhecimento. A busca pela excelência e pela competitividade muitas vezes se sobrepõe à oportunidade de aprendizado significativo.

O desenvolvimento profissional dos educadores pode ser analisado em dois níveis. O primeiro nível diz respeito às reformas educacionais implementadas pelo Ministério da Educação e à reorganização da gestão das escolas e do currículo. O segundo nível se concentra nas metodologias de ensino, nas atitudes dos professores e educadores, bem como na capacidade de inovação e reflexão sobre a prática educacional. Nesse contexto, os profissionais da educação enfrentam desafios relacionados à prestação de contas, diminuição de recursos e aumento da burocracia, que podem afetar a autonomia e a motivação (Margarida, 2011).

As mudanças no cenário educacional também influenciam a construção da identidade dos profissionais da educação. Narrativas de vida se tornam ferramentas importantes para refletir sobre a prática educacional, permitindo que educadores analisem a si mesmos e promovam o crescimento profissional. A identidade pessoal é entrelaçada com a identidade coletiva, formando um mosaico complexo de experiências e valores (Margarida, 2011).

Nesse contexto, a infância é vivida dentro de ambientes que desempenham um papel crucial no desenvolvimento das crianças. A teoria de Bronfenbrenner (1979) enfatizava a

interação entre características individuais e ambientais na construção da identidade. As mudanças sociais e educacionais têm impactos diretos nas relações entre instituições e profissionais, moldando perspectivas diversas sobre a infância.

O século XXI trouxe consigo mudanças significativas na infância e na forma como as crianças interagem com o mundo ao seu redor. As crianças do século XXI são moldadas por uma cultura pós-moderna que transcende os limites da arte e da estética, influenciando todos os aspectos de suas vidas desde cedo. Nessa nova era, as crianças são atores ativos na cultura do consumo e da mídia, vivendo em um mundo onde as fronteiras entre o real e o virtual, entre o físico e o digital, se tornaram mais tênues do que nunca (Bujes, 2002).

A cultura pós-moderna enfatiza a fluidez, a efemeridade e a constante mudança, e essas características são refletidas na maneira como as crianças vivenciam sua infância (Baudrillard, 1991). Em meio a essa constante mutação, as crianças absorvem informações sobre os mais recentes brinquedos, músicas, filmes e programas de TV, buscando incessantemente pertencer a uma cultura que valoriza a visibilidade, o prestígio e o acesso aos produtos e ícones em voga (Almeida, *et al,* 2015).

A tecnologia desempenha um papel crucial na infância do século XXI. A mídia, incluindo a televisão e a internet, exerce uma influência significativa na vida das crianças pós-modernas. Elas não apenas assistem passivamente, mas também incorporam a linguagem, os trejeitos e os significados veiculados pela mídia em suas interações diárias. Nesse sentido, a infância pós-moderna é caracterizada pelo consumo, pela efemeridade e pela capacidade de adaptação constante.

No entanto, essa realidade também traz desafios. A pressão para se manter atualizado, a busca incessante pela visibilidade e o foco no consumo podem criar um ambiente de ansiedade constante nas crianças. A necessidade de se encaixar e de ser aceito pela cultura do momento pode levar à perda da autenticidade e da capacidade de reflexão crítica (Costa; Born, 2009).

À medida que a infância continua a evoluir no século XXI, é importante considerar como essa cultura pós-moderna impacta o desenvolvimento das crianças e quais são os efeitos a longo prazo de viver em um mundo tão permeado pela mudança e pelo consumo. Balançar entre a fluidez da cultura atual e a promoção de valores como empatia, pensamento crítico e autoaceitação é um desafio crucial para pais, educadores e sociedade como um todo.

A infância no século XXI enfrenta desafios complexos e dinâmicos, influenciados por contextos econômicos, sociais e culturais específicos. A implementação dos direitos da criança tem sido uma meta importante para melhorar as condições de vida das crianças. No

entanto, persistem desigualdades sociais baseadas em fatores como condições de vida, estruturas sociais e representações culturais. Apesar das melhorias observadas, é evidente que a situação das crianças ainda é frágil em muitos aspectos.

O cenário contemporâneo enfatiza a importância da cultura lúdica, onde as crianças são vistas como líderes naturais de inovações e processos de aprendizagem. A chamada geração de "nativos digitais" destaca a capacidade das crianças de se adaptarem rapidamente ao mundo digital, assumindo papéis ativos na construção da cultura digital. As crianças de hoje frequentemente ultrapassam os adultos na compreensão e utilização de tecnologias, demonstrando uma autonomia e independência fortes em relação ao mundo digital.

As teorias da inteligência emocional, inteligências múltiplas e inteligência multifocal têm influenciado a educação e a compreensão do desenvolvimento cognitivo das crianças. A ênfase na educação centrada na pessoa da criança, na promoção da aprendizagem crítica e na autogestão das emoções ganha destaque, proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento integral da criança.

A abordagem neurocientífica também entra em cena, destacando a importância do cérebro na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. As descobertas neurocientíficas têm impacto na prática pedagógica, levando educadores a considerar a plasticidade cerebral e a adaptar suas estratégias de ensino às necessidades individuais das crianças.

Os autores mencionados acima contribuíram significativamente para a compreensão das infâncias em diferentes contextos sociais. Os avanços nos estudos sobre crianças e infâncias são notáveis, permitindo-nos analisar a criança em seus aspectos sócio-históricos, psicobiológicos e culturais. Baseados na Sociologia das Infâncias, reconhecemos que as crianças são atores sociais que interagem com outros indivíduos e instituições, desenvolvendo estratégias de participação na sociedade. Com isso em mente, a pesquisa prosseguirá explorando a categoria social e estrutural das crianças e infâncias.

3 O PAPEL SOCIAL DA CRECHE E ESCOLA NA INFÂNCIA E NA VIDA DAS CRIANÇAS

Levando em consideração o contexto europeu, sabe-se que quando a criança sobrevivia às doenças, ela era recentemente inserida nos negócios das famílias ou no trabalho quando pertencia a classes menos abastadas. Em ambas as posições, as crianças acabavam por assumir um papel destinado ao adulto. Não existia, assim, um reconhecimento sobre a concepção de criança como sujeito de direitos, de proteção, com características e necessidades específicas. Nesse contexto, por muito tempo a educação formal não foi prioridade, quiçá para crianças. A igreja, grande influenciadora social, detinha conhecimentos que eram destinados aos homens, já que mulheres não entravam nesse grupo de aprendizes da igreja. Desse cenário educativo participavam somente homens de grandes famílias abastadas e com nomes importantes socialmente.

No século XVI e XVII, muito sobre a visão em relação à criança na sociedade acabou tomando outros formatos e a educação não era mais uma preocupação restrita somente ao núcleo familiar. Nesse contexto, a criança começa a ser percebida como um ser inacabado, carente e, portanto, individualizado, produto de um recorte que reconhece nela a necessidade de resguardo e proteção, deixando de ocupar o lugar de resíduo da vida comunitária, fazendo parte de um grande corpo que valoriza o coletivo (Narodowski, 2001).

Surge então a necessidade de trazer um conhecimento moral para as crianças e assim surgem os lugares onde elas eram levadas para aprender a se comportar socialmente. Se a imperfeição da criança devia ser corrigida, nada melhor para isso do que a disciplina, a severidade (Oliveira, 1989). De acordo com Maria de Lourdes Oliveira (1989), as imagens da criança e da infância produzidas pelas ciências humanas evidenciam sua variação histórica e cultural como elemento de regularidade em todas as sociedades ocidentais, trazendo em outras palavras, a ideia de infância, como bem defende Ariès (1978), como uma construção social moderna.

Moralizar era o papel fundamental de escolas e internatos que, conduzidos pela influência da igreja e das famílias abastadas, seguiam doutrinando a criança. Não se tinha uma preocupação com o oferecimento de um ensino sistematizado, separação de crianças por faixa etária, não se preocupava com o desenvolvimento da criança, somente com a moralização e doutrinação dos sujeitos para seguirem as regras impostas pela sociedade. Não se pode deixar

de apontar que as crianças que recebiam tais instruções morais e doutrinação eram as crianças de famílias abastadas, acontecendo assim a exclusão social junto também da exclusão racial.

Além disso, a Revolução Industrial acaba tendo um papel importante no que diz respeito à escolarização da criança. Com a transição da estrutura social saindo do feudalismo para o capitalismo, acabou trazendo uma nova maneira de atender a sociedade, já que a substituição do trabalho manual acarretou mudanças significativas no que diz respeito à produção doméstica. Como consequência, os trabalhadores passam a aderir ao trabalho em fábricas e, diante desse evento, o progresso social e as transformações das necessidades sociais refletem na vida das famílias e, consequentemente, na vida das crianças.

Como as máquinas em grande medida substituem a força braçal do homem, o capital se apropria das possibilidades de ter mulheres e crianças atuando nas fábricas, favorecendo assim a apropriação de mão de obra barata. Impulsionados pela Revolução Industrial, nasce a criança operária, potencial vítima das transformações econômicas, sociais e familiares. Infelizmente, a mão de obra infantil era aproveitada e assumida como fundamental na manutenção econômica do grupo familiar. Surge nesse processo mulheres que não aderiram ao trabalho nas indústrias e optaram por cuidar das crianças filhas de homens e mulheres operários. Essas mulheres eram conhecidas como mães mercenárias (Paschoal; Machado, 2009)

Indiretamente, a Revolução Industrial acaba contribuindo para a afirmação de novas maneiras de atender a criança socialmente para que a roda do capital funcionasse. Além disso, contribuiu também para o surgimento e manutenção de um atendimento precário, com a aplicação de castigos que podiam gerar riscos à vida das crianças. Embora a sociedade tenha evoluído no contexto de produção, as grandes mudanças afetaram a forma de lidar com a educação da criança de forma direta; entretanto, a doutrinação e moralização das crianças eram mantidas atreladas a uma maneira precária de viabilizar cuidados com a higiene e alimentação das crianças (Paschoal; Machado, 2009).

Não se pode dizer que os progenitores eram culpados desse processo em que a criança era colocada em situação precária para viver, em que ora ela podia ser vítima de maus tratos no tempo em que os pais iam trabalhar, ora elas vivenciavam riscos ao trabalhar para ajudar na sobrevivência da família. A precariedade nas condições de trabalho levou famílias a aceitarem as condições de cuidado à criança que se tinha para oferecer na época. Afinal, as mulheres nesse momento assumiram mais um papel frente à sociedade: o de contribuir para a sobrevivência de suas famílias. O que se percebe nesse processo é a emergência do adultocentrismo, ou seja, o adulto como centro das relações estabelecidas entre eles e as

crianças, algo que foi instigado e sustentado pelo capitalismo, que atingiu de forma desproporcional a sociedade, levando os pais a venderem indiretamente a possibilidade de educar seus filhos. Nas palavras de Faria e Santiago (2016, p.1),

> O adultocentrismo é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea. Ele atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultos/as no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, tomando este momento da vida apenas uma passagem, um vir a ser, em que aprendemos a nos relacionar e a nos integrar à sociedade.

Nesse contexto, não se pretende fantasiar que a percepção sobre infância e criança no núcleo familiar e na sociedade seria diferente dos livros, mas certamente agressões, violências, castigos aplicados de forma demasiada atrelado às precariedades de cuidados fisiológicos, poderiam ter evitado muitas mortes de crianças nesse período. Negligenciadas, as crianças passaram a ocupar espaços nas ruas e os movimentos filantrópicos buscaram acolhê-las. Quando os movimentos filantrópicos iniciaram campanhas de denúncia e sensibilização com relação às condições sub-humanas em que as crianças sobreviviam, foi que as chamadas crianças operárias vieram a adquirir visibilidade social. Elas assumem-se como o rosto visível das deficiências da precoce escola da vida, assumida pelas fábricas. Como o rosto visível das deficiências de uma precoce escola da vida, assumida pela fábrica.

As instituições voltadas aos cuidados com as crianças surgem na Europa e Estados Unidos com base na saída da mulher para o trabalho e com cunho assistencialista. (Paschoal; Machado, 2009) Afinal, a Revolução Industrial aconteceu, os conflitos de uma nova sociedade chegam a todos, empurrados pela evolução social, arrastados pelo capitalismo "selvagem" que muda a forma de viver de homens, mulheres e crianças. O patriarcado atrelado ao capitalismo trabalha para colocar a mulher mais uma vez em situação de subserviência, em que a exploração dela e das crianças direta e indiretamente sustenta o sistema. Com a pressão dos movimentos filantrópicos, era preciso criar instituições que pudessem proteger, cuidar e dar afeto às crianças. Mas não sejamos iludidos, as instituições que emergem na sociedade são instigadas pela manutenção de um capital desigual.

Embora o principal estímulo para a criação das primeiras creches, jardins de infância e creches seja assistencialista, percebe-se em alguns países como França e Escócia um cunho educativo. (Kuhlmann, 2001, Campos; Pereira, 2015). Nas escolas de tricotar criada por Friedrich Oberlin,

> A instituição tinha por objetivo atender crianças pobres e/ou órfãs , e também filhos de operários, que ficavam nas ruas, enquanto seus pais trabalhavam. Na escola de tricotar, as crianças menores brincavam e as maiores aprendiam tricô e costura, aulas de canto, matemática e ciências, dentre outras atividades. Apesar do caráter assistencialista da instituição, a creche apresentava uma perspectiva pedagógica,

> propondo atividades educativas e formadoras de hábitos e atitudes. (Campos; Pereira, 2015, p. 27798)

Obediência, bondade, trabalhos manuais, estudos bíblicos, cuidados, educação moral e intelectual marcam o início das primeiras instituições escolares. Segundo Paschoal e Machado (2009, p. 81), o primeiro jardim de infância criado por Froebel em 1840 surge também com a intenção de "não só educar e cuidar das crianças, mas transformar a estrutura familiar de modos que as famílias pudessem cuidar melhor dos seus filhos".

Segundo Foucault (2010), esse processo de transformação da sociedade europeia originou o "poder disciplinar". Ao mesmo tempo em que as relações de poder mudavam, novas formas de se relacionar na sociedade foram sendo construídas, trazendo cunhos burocráticos institucionalizados que levam a novas formas de se construir relações sociais, o que leva a um novo lugar e olhar para a infância.

Existe uma detenção de poder, exploração de trabalho, intervenções diretas nas formas de se viver em sociedade. O poder disciplinar interfere na vida de cada pessoa que segue o sistema e assim controla os corpos dos indivíduos, que são úteis para a produção e manutenção de um sistema desigual ampliado para diversas instituições, inclusive as escolas (Foucault, 2010; da Silva, *et al.* 2019).

A atenção central se desloca em direção à criança à medida que ela se torna um elemento central nessa estratégia calculada de gestão, sujeita a manobras políticas articuladas, influências econômicas estratégicas e emaranhados de campanhas ideológicas com o propósito de impor normas morais e direcionamento educacional. No entanto, esse processo não desvincula a criança da concepção delineada dentro da narrativa mítica da pureza, da retórica que amplifica o potencial infantil no seu devir e na perspectiva de se tornar alvo das estratégias governamentais.

As instituições dedicadas ao processo educacional são assim imersas nas complexas interações hierárquicas e de autoridade. A institucionalização da educação se configura como uma tática primordial para o adestramento das massas desde os estágios iniciais da vida, estabelecendo a ligação entre o conhecimento sobre a infância, o indivíduo na sua fase infantil e a própria estrutura social (Silva, *et al*. 2019)

No final do século XIX e início do século XX, na Europa já havia a preocupação explícita voltada para a educação e desenvolvimento da criança, mesmo quando o atendimento era voltado para crianças menos favorecidas socialmente. Um exemplo a ser destacado é a "Casa dei Bambini" inaugurada em 1907 na cidade de São Lorenzo em Roma

sob a direção de Maria Montessori e, na mesma época, foi fundado por Margaret Macmillan, em 1911, o infantário que visava atender crianças em situação insalubre.

Na sociedade europeia, estudiosos como "Locke, Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori tinham em comum a preocupação de traçar elementos em torno do processo de 'como ensinar' as crianças, reconhecendo que as mesmas tinham especificidades que as diferenciavam dos adultos". (Gomes, 2015, p. 21845) O século XX foi marcado como sendo o século da criança, pois ela influencia os rumos dos estudos da psicologia com a colaboração significativa e marcante de Piaget, Vygotsky e Wallon (Gomes, 2015)

No contexto brasileiro, a educação infantil surge fomentada pelo êxodo rural. A saída da mulher para trabalhar em indústrias e em casas de famílias acaba influenciando o surgimento de espaços onde fosse possível deixar as crianças para que fossem cuidadas. Nesse sentido, a creche surge com caráter puramente assistencialista, diferente do contexto europeu e norte-americano, onde tais instituições tinham como objetivo a pedagogização das instituições que atendiam as crianças (Paschoal; Machado, 2009). Tendo em vista o percurso histórico que fizemos sobre a emergência das instituições educativas na Europa e nos Estados Unidos, a seguir explicamos como ocorreu essa emergência no contexto brasileiro.

3.1 CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: HISTÓRIA E POLÍTICAS

Com a intervenção do Estado através de subsídios e regulação pública, surgiram no Brasil as rodas dos expostos, criadas para atender órfãos abandonados e para esconder a "vergonha" da mulher que tinha filhos fora do casamento. Essas instituições também eram conhecidas por outros nomes, como Casas das Rodas, Recolhimentos para Meninas Pobres e Colégios de Órfãos. A primeira Roda dos Expostos foi criada no Rio de Janeiro em 1783 pelo padre Romão Mattos Duarte e logo se espalhou pelas províncias brasileiras para garantir o acolhimento dos bebês indesejáveis. Assim, até meados do século XX, existiu a Casa dos Expostos, onde bebês eram abandonados e cuidados até alcançarem a idade para serem encaminhados aos internatos (Campos; Pereira, 2015; Freire; Leony, 2011; Kuhlmann, 2011).

As instituições caritativas tinham como principal objetivo evitar ou minimizar o impacto social de práticas consideradas impiedosas, como o aborto e o infanticídio. Não havia qualquer preocupação com os preceitos de higiene que já faziam parte da gramática médica e da elite urbana brasileira. A criação dos enjeitados, em geral, estava a cargo de nutrizes mercenárias (Freire; Leony, 2011).

Essas instituições permaneceram ativas por mais de um século, pois representavam uma tentativa de resolver o "problema" de muitas famílias abastadas que não queriam ter seus nomes "sujos" socialmente, além de afirmar o domínio patriarcal que retirava a responsabilidade dos homens em assumir seus filhos. Em uma sociedade em que casamentos eram realizados por interesse e onde os homens tinham direitos sobre suas esposas e escravas, houve altos índices de abandono de filhos indesejados. Percebe-se que, nesse contexto, a criança era descartada, sem valor e direitos sociais explícitos (Paschoal; Paschoal; Machado, 2009).

Kuhlmann (2011) destaca que médicos higienistas difundiam a prevenção de doenças e o avanço do conhecimento na área favoreceu o combate à mortalidade infantil. Essa iniciativa era em grande medida direcionada às famílias burguesas, que tinham acesso mais fácil às informações.

> Nesse ambiente ideológico impregnado pelo higienismo, vingaram as primeiras iniciativas modernas de assistência às crianças. Médicos e higienistas, sensibilizados pela questão da infância e apoiando-se numa retórica que mesclava concepções sobre capital humano e progresso social, assumiram a função de promover a assistência à saúde de mães e filhos e reduzir a indiferença da sociedade em relação à mortalidade infantil. Esse projeto, embora desenvolvido inicialmente por médicos higienistas e pela filantropia laica, ganhou legitimidade crescente entre setores da elite intelectual e política, que passaram a reivindicar do poder público maior atenção a esse grupo (Freire; Leony, 2011, p. 202).

No final do século XIX, com a abolição da escravatura e o aumento da migração para cidades maiores, surgiram iniciativas privadas diante do cenário em que mulheres e crianças viviam em condições de miséria. Assim, as creches emergiram com um caráter estritamente assistencialista, assemelhando-se a asilos e carregando muito preconceito social. Enquanto as mães burguesas podiam contratar pessoas para cuidarem de seus filhos, para elas, seus filhos não necessitavam de assistência caritativa. No início do século XX, as creches atendiam filhos de indígenas e órfãos. Gradualmente, percebeu-se a necessidade de atender crianças nessas instituições para auxiliar as mães que trabalhavam fora, o que incentivou o surgimento de creches, asilos e orfanatos destinados à classe trabalhadora, embora essa expansão tenha ocorrido sem o apoio e fiscalização do Estado (Didonet, 2001; Kishimoto, 1988; Spada, 2005; Paschoal; Machado, 2009).

Sobre ele, ficou claro que houve omissão por parte do mesmo em relação a viabilizar a criação e manutenção de creches, contribuindo para a discriminação e confirmando seu caráter assistencialista. Assim, o atendimento infantil, durante um longo período, estava nas mãos de igrejas de natureza filantrópica. Anteriormente, os cuidados das crianças eram compartilhados entre os membros familiares e os da comunidade. No entanto, como destacam

Paschoal e Machado (2009), o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o grande número de acidentes domésticos levaram setores da sociedade, incluindo religiosos, empresários e educadores, a considerar a necessidade de criar espaços para o cuidado das crianças fora do ambiente familiar.

Ao investigarmos a relação entre a história da institucionalização da infância e a assistência a ela direcionada, observamos uma intervenção gradual do Estado, que moldou diferentes fases ao longo do tempo. Na primeira fase, até meados do século XIX, prevaleceu uma abordagem caritativa. Nesse período, a ação das instituições religiosas desempenhou um papel significativo, como a emblemática "Roda dos Expostos". O cuidado das crianças, muitas delas abandonadas, estava sob responsabilidade dessas instituições (Freire; Leony, 2011).

Na segunda fase, surgiram as instituições filantrópicas, que demonstravam maior preocupação com a saúde das crianças e desenvolviam ações de assistência baseadas em princípios de higiene. Embora a participação do poder público ainda fosse limitada, ela começava a ganhar força. Profissionais da medicina tiveram uma influência significativa, incentivando a intervenção pública e promovendo o debate sobre políticas de assistência à infância.

Nas últimas décadas do século XX, iniciou-se a terceira fase, marcada pelo envolvimento direto do Estado na questão da infância e pelo reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos. Esse período defendia uma concepção de Bem-Estar Social, em que o Estado assumia a responsabilidade de garantir o cuidado e a proteção das crianças em situações de vulnerabilidade. Essa mudança de paradigma representou um avanço significativo na forma como a sociedade encarava a assistência à infância (Freire; Leony, 2011).

Portanto, a divisão social na escolarização tornou-se evidente. Em 1908, foi criada a primeira escola maternal brasileira em São Paulo para atender filhos de operários, enquanto os filhos da elite eram encaminhados para os jardins de infância, símbolos de progresso e civilização na Europa (Campos; Pereira, 2015).

No passado, as creches surgiram com uma abordagem assistencialista, com o objetivo de proteger crianças carentes do trabalho exploratório imposto pelo sistema capitalista em crescimento. Além disso, essas instituições também tinham a tarefa de acolher órfãos e filhos de trabalhadores (Kramer, 1988).

Os primeiros jardins de infância do Brasil adotaram a concepção afroebeliana e, como mencionado anteriormente, surgiram como instituições particulares para atender à elite. O

primeiro jardim de infância no Rio de Janeiro foi o Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875, e o primeiro em São Paulo, em 1877. Somente em 1896, foi criado o primeiro jardim de infância público em São Paulo (Campos; Pereira, 2015).

Dessa forma, podemos perceber que a trajetória da infância e das crianças no Brasil foi marcada por privações e dificuldades. A primeira infância era negligenciada e as creches desempenharam um papel de substituição e auxílio às famílias, muitas vezes sem assumir uma dimensão pedagógica, especialmente sem o olhar e a intervenção do Estado.

Nesse processo, a educação infantil no Brasil teve sua origem na exclusão social. Isso fica evidente quando observamos que as creches foram criadas para atender a uma classe social específica, enquanto as escolas infantis eram direcionadas a outra classe. As creches focaram na educação moral, higiene e saúde, enquanto os jardins de infância eram baseados em abordagens educativas como a Froebeliana e a de Kindergarten (Campos; Pereira, 2015).

Essa diferença é enfatizada por Kuhlmann (1999; 2000), que menciona o uso do termo "pedagógico" como uma estratégia de *marketing* da época para deixar claro que os jardins de infância eram para a elite rica e não deveriam ser confundidos com as creches para os pobres. Essa mesma diferenciação de público-alvo ocorreu na Europa, onde foram utilizados diferentes nomes para instituições que enfatizavam a assistência e a subordinação, negando a educação emancipatória. Em suma, a pedagogia da submissão era a base ideológica das instituições destinadas aos menos privilegiados.

No Brasil, pode-se falar de "educação infantil" em um sentido amplo, “envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva”. No entanto, há “outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade” (Kuhlmann, 2011, p. 469).

A Constituição Federal marca assim um período importante no que diz respeito aos primeiros passos efetivos de leis e políticas públicas voltadas para as crianças, em especial no que diz respeito à educação infantil. Assim, através da lei passa-se a reconhecer que não só a família, mas também a sociedade e estado têm o dever de assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Vale a pena ressaltar que, o artigo 208 da constituição afirma que se deve assegurar o atendimento à educação infantil em creche e pré-escola, sendo então garantido por lei direitos

à educação da criança para além do assistencialismo. Esse passo foi muito importante para a afirmação dos direitos das crianças, bem como, a partir disso foi possível desvincular as creches da área da assistência social, priorizando também o trabalho educacional (Brasil, 1988).

Nesse sentido, avanços legislativos em relação aos direitos das crianças avançaram, como por exemplo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, que insere as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos, permeado até então em leis por adultos. Permite-se construir bases para se enxergar as crianças como seres de direitos, possibilitando a eles usufruírem de espaços, afeto, de direitos ao conhecimento que possibilitam o desenvolvimento.

Assim, a promulgação da constituição de 1988 e a criação do ECA, passos importantes que marcam até os dias de hoje o avanço em relação à criança na sociedade, foram importantes para a formulação de documentos relacionados à política nacional da educação infantil a fim de promover melhorias no atendimento infantil nas instituições escolares (BRASIL, 1990). Em relação à isto, em 1995, é publicado a primeira versão de um documento intitulado como critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, atualmente já na 6ª edição, que aborda termos relacionados à organização, ao funcionamento interno das creches, práticas, diretrizes normativas, políticas, programas e funcionamento das creches públicas e privadas.

Outro importante marco que merece destaque é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996 -, que inseriu nos níveis escolares a educação infantil como a primeira etapa da educação básica nacional, mesmo que ainda sem o caráter obrigatório, reforçando também que a mesma constituía um direito da criança. Após a criação da LDB de 1996 foram criados também outros documentos que tinham como objetivo regulamentar as diretrizes de funcionamento das instituições de atendimento a etapa da educação infantil, bem como o RCN - Referencial Curricular Nacional para a educação infantil, que embora não fossem de utilização obrigatória, visava orientar os caminhos para as práticas educativas de qualidade nas escolas de educação infantil (Brasil,1996; 1998).

Em 1998, o documento subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil se trata de outro importante documento pois traz em três partes importantes aspectos a serem considerados no funcionamento da educação infantil, destacando orientações de funcionamento, regulamentação do professor de educação infantil, a educação infantil enquanto direito da criança, proposta pedagógica, espaço físico, entre

outros aspectos que cada vez mais vêm ganhando espaço de discussão visando a melhoria de atendimento à criança.

Mais um passo em direção ao avanço das conquistas da educação infantil foi no ano de 2001 o plano nacional de educação (2001-2010) - Lei nº 10172/2001 -, que buscou o estabelecimento de metas para os níveis de educação. Em 2006 publica-se o documento política nacional de educação infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação, que traz diretrizes, objetivos, metas e estratégias para atendimento à educação infantil. No mesmo caminho, pelo então ministro de estado da educação Fernando Haddad, é publicado os parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil e parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil, com intuito de colaborar com o processo democrático de implementação de políticas públicas para atender crianças de 0 até 6 anos.

Em 2009 é publicado os indicadores da qualidade na educação infantil, que tem o intuito de trazer instrumentos participativos abertos a toda comunidade para avaliar a qualidade das instituições de educação infantil. Em 2009, no parecer 20/2009 do Conselho Nacional de Educação, o documento avança no que diz respeito ao direito à escola pública e de qualidade para crianças com idade de 0 a 5 anos com finalidade de promover a redução de desigualdades sociais e regionais e a emenda constitucional nº 59 de 2009 que traz a obrigatoriedade do ensino da criança de 4 e 5 anos. 95 em 2010 as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil é outro documento que reafirma avanços, pois reconhece a educação infantil como sendo:

> primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do estado garantir a oferta de educação infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (Brasil, 2010, p. 12).

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014 - traz determinações, metas e estratégias para a política educacional no plano de 10 anos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, insere a educação infantil com campos de experiências que definem o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo das etapas que compõem a educação básica. Ela é um importante documento normativo mandatório que atribui definições orgânicas e progressivas de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo de todas as modalidades da educação básica. Não se pode deixar de mencionar o contexto político o qual a BNCC é construída.

Os primeiros diálogos e criação das duas primeiras versões do documento no governo da então presidenta Dilma Rousseff, entretanto sua versão homologada aconteceu no governo temer após o período de agravamento da crise política no brasil que levou ao golpe institucional que ocasionou à saída do cargo da então presidenta Dilma Rousseff, a partir daí o documento sofreu significativas mudanças com atravessamentos importantes em seu conteúdo.

Como destacado até o momento, o caminho para o reconhecimento da criança e da infância é longo e nele encontramos aspectos desafiadores com linhas tênues que por vezes avançam e no teor de alguns documentos retrocedem, entretanto o que se percebe é que tem ocorrido maneiras promissoras de se pensar a educação infantil como um direito da criança e a maneira de se oferecer a qualidade desta etapa da educação básica tem sido repensada e alguns avanços têm indicado possibilidades promissoras de alcançar uma educação democrática de direito à infância.

A BNCC é um documento normativo de orientação curricular que busca promover a equidade na educação para todas as crianças do Brasil. Seu propósito é fornecer diretrizes, objetivos e arranjos curriculares, destacando os saberes e aprendizagens que devem ser desenvolvidos pelas crianças ao longo da escolaridade. Diferentemente de um conjunto de passos específicos a serem seguidos pelos educadores, a BNCC oferece um arcabouço flexível para a construção de currículos, visando a pluralidade de práticas pedagógicas. A necessidade de uma base comum para os currículos nacionais é respaldada por diversas normativas legais da educação básica.

A constituição de 1988 já previa a existência de "conteúdos mínimos", enquanto a lei de diretrizes e bases da educação n.º 9.394/96, assim como as diretrizes curriculares nacionais, para o ensino fundamental de 9 anos e para o ensino médio, corroboram essa demanda por uma estrutura curricular nacional unificada. A BNCC, portanto, representa um importante resultado de discussões enraizadas em diretrizes educacionais já vigentes, reforçando a busca por uma educação mais equitativa e de qualidade para todas as crianças no país (Brasil, 2018).

O documento da BNCC, no que diz respeito à educação infantil propõe o trabalho com crianças a partir de cinco campos de experiências tendo em vista que “...experiências não ocorrem de modo isolado, ou de forma fragmentada…” (Barbosa *et al*., 2016, p.23). É trazida no documento a ideia de campos de experiências, adotada em outros países como a Itália, surge como uma forma de organizar o currículo da educação infantil, entretanto sem vinculação às áreas de conhecimentos.

> Destacando que a ideia de campos de experiências não deve ser vinculada à de área do conhecimento ou de disciplina escolar, propusemos que a bncc se estruturasse a partir de "campos de experiências", organizando e ampliando, em cada um deles, os objetivos indicados no artigo 9º das dcnei, conceito que foi muito bem aceito por leitores críticos e pelos participantes nas consultas públicas presenciais e on line (através do portal da base) (Barbosa *et al.*, 2016, p.23)

Os campos de experiências são cinco "eu, o outro e o nós; corpo, gestos, movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempo, quantidades, relações e transformações" e atribuem com intuito de centrar nas crianças através de suas experiências cotidianas, de forma que o planejamento e a execução seja pensado de forma longitudinal priorizando os seis verbos que focalizam os direitos de aprendizagem na educação infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer se.

Percebe-se no amadurecimento e reconhecimento dessa etapa da educação básica, tentativas de desenvolver uma identidade para a educação infantil sem atrelar a ela atribuições preparatórias para o ensino fundamental, pois ela tem suas especificidades que começam a ser pensadas considerando a criança como um sujeito inteiro, que é parte da sociedade. Nesse sentido, o movimento de pensar a educação infantil e as práticas a serem exploradas nessa etapa devem ser estruturadas a partir delas e não da etapa seguinte, como um movimento educacional em espiral em constante movimento, que permite desenvolver habilidades não centradas em um patamar, mas em um processo contínuo, com possibilidades de avanços e retrocessos.

Inspirada nas palavras do professor Saviani (2012, p. 81-90), em uma sociedade de classes, a educação é um ato político que é atravessada pelas políticas, de maneira a favorecer os dominantes ou também se pode referenciá-los como opressores. Quando se tem o controle das massas, se tem poder. Diante disso, percebe-se que ainda se tem muito caminho a percorrer, entretanto, entender até os caminhos percorridos e onde se está, permite recalcular a rota sempre quando for necessário, seja através de políticas públicas, de normativas por vias de secretarias estaduais e municipais, seja por estudos de pesquisadores e intelectuais de áreas como educação, sociologia, psicologia, entre outros, pelas mãos e pelas ações da comunidade escolar com atuação em suas práticas, seja pelas crianças, que como produtoras de cultura, também fazem política.

Conforme evidenciado nesta seção, a atenção dedicada às crianças pequenas percorreu um caminho desde a invisibilidade até o assistencialismo, evoluindo posteriormente para a garantia legal de atendimento às crianças em instituições de ensino voltadas para a Educação Infantil. Ao relembrar esse percurso histórico, nos confrontamos com questões que incluem a exclusão social que marcou o início do processo educacional, levando-nos a refletir sobre

como concebemos, reconhecemos e valorizamos os serviços públicos. Historicamente, nota-se a negligência do Estado e a sobrevalorização dos serviços privados, padrão que ainda persiste atualmente. Nesse contexto, embora tenhamos progredido consideravelmente, ainda há um longo caminho a percorrer.

A Educação Infantil desempenha um papel crucial como uma base essencial, visando respeitar a individualidade das crianças. Para alcançar esse objetivo, é essencial considerar no ambiente escolar suas características físicas, psicológicas, culturais, étnicas e sociais. Ao fazê-lo, contribuímos para reduzir as disparidades, vinculando esse esforço à nossa percepção das crianças na sociedade. Superar o enfoque assistencialista também significa reconhecer a infância como sujeito de direitos, capaz de se comunicar mesmo quando a linguagem verbal não é dominada. É fundamental valorizar as instituições de Educação Infantil pelo seu papel no desenvolvimento e aprendizado da criança, como argumenta Kramer (2007).

Compartilhamos a visão de que a escola não possui o poder de transformar a sociedade, porém, ao mesmo tempo, não se limita a conservá-la mecanicamente. As escolas primárias e as instituições voltadas para crianças até seis anos têm a missão de contribuir, juntamente com outras esferas da vida social, para as mudanças necessárias a fim de tornar a sociedade brasileira mais democrática (Kramer, 2007).

É relevante destacar que a Educação Infantil possui potencial real para contribuir com o desenvolvimento integral da criança, mas também possui suas limitações. Não deve ser vista como um meio de garantir o sucesso futuro da criança, uma abordagem compensatória, equivocada e discriminatória. A despeito do século XXI, ainda encontramos desafios relacionados ao tratamento da criança, particularmente na valorização assistencialista da creche, onde apenas as mães que trabalham são priorizadas (Bógus, 2007). Além disso, diante das persistentes diferenças sociais, raciais, econômicas, bem como da violência e negligência contra crianças, a escola muitas vezes se torna um refúgio seguro, oferecendo afeto, orientação, alimentação e cuidado. Isso não deve ser interpretado unicamente como assistencialismo, pois, como mencionado anteriormente, houve consideráveis avanços no atendimento às crianças pequenas (Barbosa e Soares, 2021; Kohan, 2020).

Reconhecemos que "[...] a assistência não é caracterizada por sua natureza "não educativa" ou pelo cuidado com as crianças. A característica principal é a abordagem ideológica: como favor, e não como direito" (Ostetto, 2015, p. 38). Há ainda a necessidade de desvincular o caráter assistencialista que persiste nas brechas da legislação, especialmente considerando que, embora tenha havido avanços em valorizar os profissionais da educação, a formação do educador nem sempre é exigida para o trabalho com crianças, especialmente em

escolas integrais, permitindo que o Estado não cumpra a necessidade de atender as crianças para seu desenvolvimento integral. Isso reflete a abordagem fragmentada da criança e da educação (Kramer, 2005).

Isso leva a um impasse que separa o cuidar do educar, apesar de serem indissociáveis. A falta de formação adequada e capacitação contínua dos profissionais resulta em fragilidades no sistema educacional, onde educadores muitas vezes não são reconhecidos como professores, mesmo desempenhando funções semelhantes. Isso reforça o ciclo que perpetua a educação orientada para as demandas do mercado, buscando mão de obra barata para atender às necessidades das famílias (Kramer, 2005).

Embora seja desafiador romper com tradições históricas enraizadas, é fundamental superar essa realidade. Isso envolve olhar para as bases, entender as mudanças e examinar o papel da creche e pré-escola. Devemos explorar as nuances do passado, considerar a postura da creche, da escola, dos educadores e das crianças. Essa análise abrangente é crucial para encontrar alternativas que reconheçam a importância da creche e da escola para todas as crianças, à medida que a concepção de infância continua a evoluir e ampliar nosso entendimento da criança como um sujeito de direitos na sociedade.

3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS PANDÊMICOS

A pandemia se instalou no Brasil em março de 2020. Com o objetivo de controlar a ampla disseminação, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendou o distanciamento social, isolamento, higienização, tratamento de casos identificados, testes em massa e, seguindo essas diretrizes, os governos federais, municipais e estaduais gradualmente implementaram medidas normativas para orientar a sociedade. Entre essas medidas, estavam aquelas destinadas a enfrentar os desafios impostos pela pandemia, que afetaram toda a população, incluindo instituições e comunidades escolares.

Junto com essas medidas normativas, pesquisadores e instituições contribuíram com publicações orientando os pais, realizando pesquisas para entender o cenário do atendimento às crianças e fornecendo orientações para enfrentar a pandemia. Todas essas ações foram promovidas e coordenadas para mitigar os impactos na vida da sociedade. De acordo com Coutinho e Côco (2020, p. 5), "Essa emergência também pode ser observada em várias etapas e modalidades da educação, mas na Educação Infantil, é possível identificar uma organicidade, expressa em uma comunicação, ainda que difusa, das iniciativas".

Desde 2020, vivemos um cenário delicado repleto de desafios para atender às crianças, visto que creches e escolas foram fechadas, privando as crianças de um ambiente propício para seu desenvolvimento social, cognitivo, motor e para experiências significativas, além de ser um local de cuidado básico, como a alimentação.

Dentre as medidas governamentais, destaca-se a primeira portaria publicada pelo MEC, a Nº 343, de 17 de março de 2020, que "Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19" (Brasil, 2020). A Lei 14.040, resultante do Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e o Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, são apenas três exemplos das várias medidas implementadas para atender e minimizar os impactos da pandemia na vida das crianças.

De acordo com Barbosa e Soares (2021), há uma preocupação excessiva com o cumprimento dos dias letivos e, ao mesmo tempo, a possibilidade de ensino remoto para a educação infantil resulta em contradições quanto às necessidades reais das crianças. De acordo com Coutinho e Côco (2020, p. 5), "a obsessão pela garantia dos 'direitos de aprendizagem' em toda a Educação Básica fragmenta a criança e desrespeita seu direito à educação e ao cuidado integral".

É notável que os movimentos coletivos e a participação de diversas categorias na formulação de medidas são importantes e fundamentais. No entanto, é necessário também encontrar maneiras de ouvir as crianças que foram afetadas em várias dimensões, como políticas, econômicas, institucionais, familiares, geográficas e emocionais. Esses fatores levaram essa população a ser novamente marginalizada e sujeita às decisões adultocêntricas

Neste contexto pandêmico, não podemos deixar de refletir sobre os educadores que tiveram que se reinventar em meio ao caos. É sabido que os cargos de educadores na Educação Infantil têm uma "presença massiva de profissionais mulheres que convoca o debate sobre desigualdade de gênero" (Coutinho; Côco, 2020, p.7). Tendo em consideração esse fato, em nossa sociedade, a divisão de trabalho entre homens e mulheres ainda é muito desigual, o que resulta em dificuldades evidentes no percurso profissional das mulheres educadoras. Muitas delas também são mães e, durante a pandemia, além de se reinventarem para o trabalho profissional, tiveram que encontrar novas formas de atender às necessidades de suas próprias crianças.

De acordo com Coutinho e Côco (2020, p.7), "muitas delas enfrentam limitações materiais para sustentar suas vidas e desenvolver seu trabalho, como a necessidade de equipamentos eletrônicos e acesso à internet". Além disso, na Educação Infantil, assim como

em outros níveis de ensino, os profissionais precisaram se reinventar. No caso da Educação Infantil, os desafios foram particularmente complexos devido às diferenças de cargos, salários, formações e demandas dos profissionais da área. Conforme destacam as autoras mencionadas acima, esses aspectos afetam a estrutura da Educação Infantil e, em um cenário caótico como o da pandemia, ampliam ainda mais as disparidades nas políticas públicas voltadas para a educação infantil (Coutinho; Côco, 2020).

As falhas nas políticas públicas e políticas educacionais estão, mais uma vez, se tornando evidentes. Educadores, juntamente com a comunidade escolar, tiveram que lidar com a realidade de que cerca de 9 milhões de crianças ficaram sem acesso à merenda escolar após o fechamento das escolas para conter o novo coronavírus, de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU, 2020).

A reinvenção pedagógica é uma descrição apropriada para os inúmeros passos que os educadores tiveram que dar para se adaptar a um cenário imposto pelas normas legislativas durante a pandemia. O uso de tecnologias e aulas remotas no contexto de isolamento é uma novidade tanto para os professores quanto para os alunos. Os professores se esforçam para mediar o ensino nesse formato inédito, enquanto os alunos da educação infantil ao ensino médio acompanham as aulas em casa, enfrentando desafios de acesso e posse dos instrumentos tecnológicos necessários (Miranda *et al*., 2021, p. 337).

Os educadores realizaram muitos esforços, desde a reestruturação das abordagens de ensino até a superação das barreiras das telas, câmeras fechadas e falta de interação sensorial. A Educação Infantil sofreu com a ausência de espaços para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças, embora os professores tenham buscado várias estratégias para reduzir a distância. Por outro lado, o apoio e a disponibilidade das famílias foram requisitos fundamentais, assim como a falta de recursos e tecnologias para viabilizar o ensino remoto durante o período em que as aulas presenciais foram suspensas.

As desigualdades sociais pré-existentes se tornaram ainda mais alarmantes, com riscos crescentes de aumento do trabalho infantil, exploração, violência e violação dos direitos das crianças. Nesse contexto, creches e escolas desempenharam papéis importantes ao abrir suas portas para oferecer alimentos e materiais de higiene aos estudantes. As crianças foram profundamente afetadas e essa realidade tem sido objeto de discussão. Os educadores assumiram funções e habilidades até então não específicas para eles. Contudo, afastamentos devido a doenças também se tornaram uma realidade mais frequente na vida dos educadores, ampliando-se ainda mais durante a pandemia.

Torna-se evidente a importância do trabalho intersetorial e do papel das comunidades escolares para garantir a qualidade da educação e a segurança dos direitos das crianças. Além disso, a formação contínua dos educadores e a necessidade de cuidar daqueles que cuidam são igualmente cruciais.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS: É HORA DE JOGAR!

Nesta sessão apresentamos os caminhos metodológicos adotados e a trajetória percorrida no desenvolvimento desta pesquisa. Para isso, descrevemos as escolhas metodológicas adotadas para a produção e análise dos dados, visando a transformação de informações em significados. Foi assim abordada a natureza do estudo, o lócus da pesquisa, a seleção dos participantes, a construção dos dados, a forma como foram realizadas as análises, além das considerações éticas envolvidas.

4.1 SOBRE ABORDAGEM, NATUREZA E O TIPO DE PESQUISA

Para a investigação dessa pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, pois entendemos que essa abordagem é adequada à investigação do nosso objetivo. Além disso, é uma abordagem que busca aprofundar-se nas ações e relações humanas, considerando a complexidade e contradições da realidade social e subjetiva e que possibilita que transitemos em caminhos distintos na produção de dados (Minayo *et al*, 2011).

De acordo com Minayo *et al* (2011), na pesquisa qualitativa podemos responder questões específicas e particulares relacionadas ao objeto de estudo. Ou seja, esta abordagem, "[…] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (Minayo *et al*, 2011, p.21 e 22).

Além disso, concordamos com Chizzotti (1998), que destaca que nesta abordagem consegue-se "uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito" (Chizzotti,1998, p.79).

O estudo em questão se aproxima de fatos da realidade cotidiana que frequentemente escapam à quantificação, mas que oferecem um rico arcabouço de detalhes que permitem aprofundar acerca das questões pertinentes. Segundo De Souza Minayo *et al*, 2011,

> Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (De Souza Minayo *et al*, 2011, p.21)

Dessa forma, optamos por adotar o estudo de caso como estratégia investigativa. Para elucidar essa escolha, traremos uma reflexão pontual acerca desse tipo de pesquisa. Segundo

Merriam (1998), o estudo de caso qualitativo é uma abordagem que se caracteriza por oferecer uma descrição intensa e holística de um fenômeno específico, como um programa, instituição, pessoa, processo ou unidade social.

Como destaca Godoy (2006, p. 119) a escolha pelo estudo de caso está relacionada "fundamentalmente, à escolha de um determinado objeto a ser estudado", ou seja, suas principais características se relacionam com a particularidade, focalizando uma situação ou evento específico. Além disso, deve ser descritivo, produzindo uma descrição rica e densa do fenômeno em análise e por fim heurístico, ao iluminar a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado. Essa metodologia proporciona uma análise aprofundada e minuciosa, permitindo uma compreensão mais abrangente e detalhada do objeto de estudo (Godoy, 2006; Merriam, 1998).

Uma das características que se destacam no estudo de caso é a abrangência reduzida do número de participantes ou unidades específicas, ou seja, uma sala, uma pessoa, um programa, uma família, uma turma, etc. Embora alguns autores discordem sobre os critérios adotados em estudos de caso, entretanto, existe um consenso geral da relevância desses estudos no que diz respeito aos critérios pré-determinados e que utilizam diversas fontes de dados para proporcionar uma compreensão ampla do fenômeno pesquisado, como enfatiza Alves-Mazzotti (2006).

É importante destacar que o estudo de caso como proposta metodológica não desconsidera a necessidade de se ter presente o debate acadêmico e a conexão com outras discussões na área estudada, uma vez que o conhecimento científico se desenvolve a partir de um processo de construção coletiva. Para tanto, a fundamentação teórico-metodológica e as interpretações coerentes são essenciais para a validade e confiabilidade dos resultados obtidos (Alves-Mazzotti, 2006).

Merriam (1998) destaca que o caso é um fenômeno que ocorre em um contexto limitado e, ao delinear suas fronteiras, o pesquisador pode nomeá-lo como tal. Essa ferramenta metodológica abrange diversas áreas de pesquisa em ciências humanas, possibilitando a compreensão do comportamento humano, da cultura e da sociedade, especialmente em contextos em que o pesquisador não possui controle sobre os eventos. Sendo assim, o estudo de caso, uma importante estratégia metodológica, permite ao pesquisador uma investigação aprofundada do fenômeno em estudo, promovendo uma visão holística dos acontecimentos da vida real (Merriam, 1998).

Entendemos que um estudo como este, que deseja realizar uma análise interpretativa dos sentidos produzidos na vida de crianças, educadores e familiares em um período de

impacto global que destaca um fenômeno contemporâneo, a estratégia de estudo de caso se revela pertinente. Tal escolha se fundamenta em nossos objetivos e questões de pesquisa, que requer construir um diálogo com educadores, familiares e, sobretudo, com crianças, a fim de construir uma rede interpretativa que possibilite a caracterização de processos singulares de produção de sentidos. Nesse contexto, o estudo de caso emerge como uma abordagem apropriada, permitindo uma análise aprofundada e contextualizada das experiências das pessoas envolvidas.

Ao escolhermos o estudo de caso como estratégia investigativa levamos em consideração alguns desejos nossos: ouvir a criança e utilizar as sondas culturais que tem como premissa a produção de dados em formato autônomo, individual e centrada no sujeito, isso garante possibilidade do pesquisador não esteja presente no momento da produção dos dados[8], já que com as ferramentas disponibilizadas, o participante pode fazer as produções dos próprios dados, tornando-o coautor da pesquisa (Mattelmäki, 2006; Maciel, 2012, 2018; Garcia, 2019).

Ainda reafirmando a escolha da estratégia metodológica, utilizamos sondas culturais para privilegiar a produção de dados individuais, centrados no participante de forma autônoma o que corrobora com Merriam (1998), quando aponta que, a coleta e a interpretação dos dados podem ser realizadas por meio de uma combinação de técnicas, cujos protocolos e abordagens são congruentes em termos epistemológicos. Essa abordagem não impõe, portanto, restrições quanto às técnicas de coleta ou análise utilizadas, possibilitando uma investigação mais abrangente e aprofundada do fenômeno em estudo.

Nesse sentido, o diálogo a partir das produções de dados dos participantes é uma tarefa que nos propomos e que entrelaçam na busca de compreender como educadores, familiares e especialmente crianças produziram sentido em um momento de atravessamentos que marcou o mundo. Essa tarefa que foge ao nosso controle e previsão, eleva a importância dos relatos dos participantes, aliados à produção de dados como imagens, desenhos e escritos.

Diante do exposto, é importante destacar que este estudo não busca trazer generalizações a partir das produções de dados, o que também não cabe a um estudo de caso, uma vez que essa estratégia metodológica se concentra em casos particulares e não permite a inferência de resultados para a população em geral.

Nesse sentido, nossa pesquisa baseada no estudo de caso tem a capacidade de gerar suposições relevantes e apontamentos importantes a serem explorados por metodologias que

[8] Esse fator corroborou com a situação atual da principal pesquisadora que se mudou de país após ter concluído as disciplinas do programa.

envolvem características alinhadas às generalizações. Além disso, Alves-Mazzotti (2006) destaca que os pesquisadores que adotam a abordagem de estudos de caso devem tratar os dados como um sistema integrado, ampliando as possibilidades de análise e relação entre as diferentes partes do caso. A partir dessa análise, acreditamos que se torna possível chegar a propostas teóricas que possam ser aplicadas em outras situações semelhantes.

Considerando o que ressalta Valsiner (1999) sobre o comportamento humano como uma adaptação e negociação de interações complexas nos contextos históricos e socioculturais, os dados produzidos pelos participantes nesta pesquisa revelam a criação de sistemas integrados e teias de informações. Esses achados sinalizam processos de construção de significados na vida dos participantes durante um determinado período. Essa conclusão é alcançada por meio da análise dos dados em relação às teorias que embasam o estudo.

Nessa rede de sistemas que se integram a partir das produções de dados, emergem apontamentos que nos conduzem a uma reflexão ampliada sobre os sentidos da vida dos participantes e suas experiências durante o período pandêmico. Embora devamos ter cautela ao generalizar os resultados, a análise desses dados oferece *insights* valiosos para compreendermos melhor o contexto dos participantes durante esse período desafiador.

A importância da estratégia metodológica do estudo de caso e da utilização de sondas culturais reside na oportunidade de permitir ouvirmos crianças por meio de sua produção autônoma de dados. Até o momento, na área da pedagogia, não encontramos relatos de estudos abrangendo crianças com idade entre 4 e 6 anos que compartilhem suas próprias experiências de vida e contribuam com dados de pesquisa de forma independente. Esse enfoque permite explorar a condição das crianças no mundo durante um período de grandes mudanças, como foi o caso da pandemia, abrindo novas perspectivas para a compreensão dessas questões. Além disso, esse estudo se amplia na escuta de pais e educadores a partir de suas produções.

Evidentemente, sabemos que nosso estudo é pontual e limitado, e não pretendemos confundi-lo com um modelo generalizável. Porém consideramos que os elementos aqui estudados são portas para estudos posteriores com maiores capacidades de generalizações e que sobretudo sugere a utilização de um modelo investigativo que abre espaço de escuta ativa, atenciosa e acolhedora para a fala da criança e suas produções de sentidos.

Levando em consideração que o estudo de caso constitui como uma estratégia de pesquisa de um fenômeno social, problema ou situação, acreditamos que se abarca nossa pesquisa por ter buscar compreender a produção de sentidos no período pandêmico por parte de crianças, familiares e educadores (Stake, 2009; Coimbra; De Oliveira Martins, 2013).

Reconhecemos que cada sujeito assimilou suas vivências de forma individual, o que nos leva a considerar a importância de explorar as experiências individuais e as interações entre os participantes. Nesse sentido, a abordagem do estudo de caso se mostra adequada, pois permite uma compreensão mais completa e abrangente.

Levamos em consideração que em nossa pesquisa, diferentes métodos e fontes de dados, como sondas culturais, que no formato que planejamos, requer a utilização de contação de história, registros fotográficos e produção de desenhos, o que enriquece a pesquisa e contribui para a compreensão das vivências sob diferentes perspectivas.

A escolha do estudo de caso em nossa pesquisa tem como objetivo fornecer apontamentos relevantes que possam contribuir para a prática educativa. Por meio da análise interpretativa de relatos dos participantes, baseados nos dados produzidos e resgatados por eles (imagens, desenhos, vídeos produção fotográfica, resgate de objetos), acreditamos que esses registros e as conversas entre pesquisadores e participantes, culminaram na construção de uma teia interpretativa que possibilitou a caracterização dos processos particulares de produção de sentidos durante o período pandêmico experienciados pelos participantes.

Reconhecemos ainda que, essa abordagem necessita do nosso papel como investigadores e para isso nosso olhar interpretativo é essencial para construirmos uma compreensão dialógica desses sentidos produzidos. Contudo, acreditamos que nossa pesquisa tem o potencial de gerar *insights* significativos e auxiliar no aprimoramento das práticas educativas diante das transformações ocorridas durante o período da pandemia, bem como favorecer na ampliação de novos caminhos investigativos para pesquisas com adultos e crianças.

O jogo para as crianças recebeu o nome: “Caixa do tempo: resgate memórias, desperte sentimentos e histórias sobre o período pandêmico” e o jogo para os adultos recebeu o nome: “Caixa de memórias, retratos e histórias: afetos e sentidos produzidos no período pandêmico”. No jogo formatado para os adultos, o processo se inicia com a abertura da caixa em um encontro online previamente agendado entre a pesquisadora e o educador. Após a leitura das regras e confirmação das ferramentas disponíveis no jogo, o educador revisita os anos de 2020, 2021 e 2022, selecionando imagens, vídeos, escrevendo no Diário de Memórias e compartilhando via *WhatsApp*[9] ou compartilhando via *Google Drive*[10], os arquivos

[9] O *WhatsApp* é um aplicativo gratuito disponível em todo o mundo para celulares. Ele foi originalmente criado como uma opção ao SMS, mas agora permite o envio e recebimento de diversos tipos de mídia, incluindo texto, fotos, vídeos, documentos e localização, além de realizar chamadas de voz. Disponível em: https://www.WhatsApp.com/about/?lang=pt_br

[10] É um local na nuvem que pode armazenar, compartilhar e colaborar com arquivos, pastas utilizando qualquer dispositivo móvel, tablet ou computador. Disponível em: https://www.google.com/intl/pt-BR/drive/

selecionados. O jogo com o educador encerra com um novo encontro online, onde ele fala sobre sua produção com a pesquisadora.

No jogo com as crianças, o início se dá com a abertura da caixa em um encontro online previamente agendado com os responsáveis pelas crianças e na presença deles. Acontece então, a leitura do TALE e das regras do jogo. Posteriormente, a pesquisadora realiza uma contação de história, conversa com a criança e a convida a realizar um desenho relacionado à história após a finalização da chamada de vídeo. A visita às imagens e vídeos dos anos de 2020, 2021 e 2022 é realizada com um responsável, que tem total acesso e controle sobre elas, podendo ser somente 10 imagens. Nesse momento, a criança deverá dar um título para cada imagem ou vídeos escolhidos.

Em seguida, a criança deverá convidar um adulto de sua convivência para participar do jogo, pedindo que ele escolha três imagens ou vídeos, sendo um de cada ano (2020, 2021 e 2022) e escrevendo ou desenhando sobre eles. Os arquivos são compartilhados com a pesquisadora via *WhatsApp* ou *Google Drive*. A criança também foi convidada a fotografar seu cotidiano atual e ao terminar, o responsável entra em contato com a pesquisadora para a retirada do jogo. O jogo se encerra após a análise e organização dos dados pela pesquisadora, quando as crianças e adultos convidados narram suas histórias sobre o período pandêmico, e as crianças, em especial, narram sobre as fotografias produzidas por elas, retratando seu cotidiano atual.

As fotos, desenhos e textos produzidos pelas crianças e adultos são feitos especificamente para o jogo, dentro do espaço delimitado pelo período de 2020 a 2022. O jogo estabelece limites e regras, como a quantidade de imagens e vídeos a serem escolhidos, os dias em que a criança deve produzir desenhos e utilizar a máquina fotográfica e o papel. Essas limitações criam um mundo temporário dentro da vida habitual, dedicado a resgatar e registrar a vida em um determinado período de forma especial.

4.2 O USO DO JOGO NA PESQUISA COM CRIANÇAS E ADULTOS

Decidimos utilizar um jogo lúdico para coletar dados em nossa pesquisa, visando facilitar a comunicação com as crianças e obter uma compreensão mais profunda de suas experiências e dos processos de significado envolvidos. Ao realizar pesquisas com adultos, muitas vezes nos deparamos com formatos mais sistematizados e rígidos, o que pode limitar a

expressão livre e espontânea dos participantes. Por isso, optamos por trazer um formato leve na pesquisa em que o adulto (educadores e familiares) fossem convidados a jogar. Isso aconteceu tanto com educadores quanto com adultos convidados pelas crianças para participar da pesquisa.

Além disso, nossa pesquisa buscou resgatar vivências que geraram sentidos e significados para educadoras, adultos convidados e crianças em um período de mudanças estruturais e emocionais vividas pela nossa sociedade. Acreditamos que, para acessar memórias, um formato leve, como o jogo, seria favorável. A ideia de trazer um jogo para a pesquisa se fortalece ao considerarmos que o jogo é uma atividade essencialmente humana, presente em todas as sociedades e em todas as idades, e que possui um grande potencial para gerar novas ideias.

De acordo com Huizinga (2019), o jogo desempenha um papel vital na vida do indivíduo, uma vez que não apenas enriquece a experiência pessoal, mas também exerce um impacto significativo na sociedade devido à sua função de sentido e significância, assumindo uma relevância cultural. O autor destaca que o jogo é uma atividade com uma forma específica e uma função social que é capaz de produzir significados e sentidos profundos para os participantes.

Huizinga (2019) afirma que o jogo é uma atividade que está além da vida cotidiana e que, por isso, possui um significado especial para as pessoas que o praticam. De acordo com ele, o jogo permite que os participantes experimentem uma realidade alternativa, um mundo de fantasia e imaginação, que proporciona uma sensação de liberdade e escape da realidade. Dessa forma, a função de sentido e significado do jogo está diretamente relacionada à sua capacidade de gerar um espaço de criação, imaginação e de produção de significados, em que tempo e espaço são subjetivos, o que permite dentro do jogo a busca nos acontecimentos passados uma relação com o presente.

O jogo na pesquisa poderia permitir que os participantes expressem suas opiniões e experiências de maneira mais criativa e espontânea, o que poderia gerar reflexões para o estudo. Considerando que o jogo assume uma função cultural, em nossa pesquisa ele desempenha o papel de produção de dados para uma pesquisa e que foi estruturado levando em conta os aspectos específicos de um jogo descrito por Huizinga (2019).

Conforme Huizinga (2019), o jogo deve ser assim uma atividade voluntária, pois se, “sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada” (Huizinga, 2019, p. 27). Em nossa pesquisa, houve o convite aos participantes, com formalidades éticas, como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para todos

os adultos e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para todas as crianças participantes, permitindo que eles escolhessem se gostariam de participar do jogo ou não.

Sobre as características fundamentais de um jogo mencionado por Huizinga (2019, p.28), a primeira delas é a liberdade, ou seja, “o fato dele ser livre, de ser ele próprio liberdade”. Nos jogos desta pesquisa, a liberdade se faz presente quando os participantes estão livres para criar desenhos e escritas, escolher objetos e imagens e no caso específico das crianças, na possibilidade de registrar o que desejavam sobre seu cotidiano. O tópico liberdade está presente quando, seguindo os aspectos éticos da pesquisa, todos os participantes foram informados da possibilidade de desistir de participar do jogo a qualquer momento.

A segunda característica destacada por Huizinga (2019, p.28) está relacionada com a “evasão da vida “real" para uma esfera temporária de atividade com orientação própria”. Ao engajarem no jogo, educadores, adultos convidados e crianças, transcendem sua rotina, buscando resgatar imagens, objetos e vídeos, para assim relatar e criar nomes para as imagens escolhidas e os desenhos realizados. No caso das crianças, ainda existiu a criação de registros que narram sua vida no momento atual. Essas atividades são diferentes do cotidiano, o que exige atenção e esforço reafirmando transcendência da rotina ao realizar atividades diferentes. Essa evasão consciente para um domínio significativo de ação proporciona aos participantes a possibilidade de refletir sobre seu passado e cotidiano, levando-os a produzir significados, que são o objetivo do jogo.

A terceira das principais características do jogo refere-se ao seu isolamento, sua limitação. É jogado até o fim dentro de certos limites de tempo e de espaço. Possui um encaminhamento e um sentido próprios” (Huizinga, 2019, p.30). No jogo apresentado para as crianças e para os adultos (educadores e familiares), regras e limites foram definidos e pré-estabelecidas. Essas limitações e regras permitem a repetição da atividade, tanto dentro do jogo quanto em outras situações de pesquisa. Os jogos desta pesquisa têm a possibilidade de serem repetidos e jogados por outras pessoas em lugares diferentes.

A quarta característica do jogo, destacada por Huizinga (2019, p. 31), refere-se à ordem, que introduz "uma perfeição temporária e limitada na confusão da vida e na imperfeição do mundo". Nosso jogo também incorpora essa característica, buscando harmonia e beleza em sua concepção. Foram considerados aspectos visuais e atrativos tanto para crianças quanto para adultos. Desde a caixa decorada até as ferramentas utilizadas no jogo, como canetinhas, lápis de cor, canetas coloridas e adesivos, tudo foi pensado minuciosamente.

Além disso, ritmo e harmonia foram considerados na elaboração de sequências ordenadas para o desenvolvimento do jogo.

É importante ressaltar que nossos jogos de pesquisa introduzem uma nova ordem temporária dentro do cotidiano dos participantes. Essa nova ordem limita a busca pelos registros do passado e permite o resgate de sentimentos vividos em determinado período. Essa característica está alinhada ao que Huizinga (2019) destaca sobre o jogo, como uma atividade que transcende o mundo cotidiano, proporcionando uma liberação das preocupações do dia-a-dia e a experiência de situações novas e emocionantes.

Conforme mencionamos, os jogos desempenham um papel singular ao proporcionar um processo de resgate ao passado, interrompendo o fluxo contínuo do cotidiano e permitindo uma imersão em experiências vividas. De acordo com Huizinga (2019, p.34), dentro do contexto lúdico, a vida cotidiana perde temporariamente seu valor. Quando falamos sobre nosso jogo de pesquisa, os participantes são transportados para um enquadramento temporal distinto, voltando-se para o passado recente em busca de significados e sentidos de um determinado período de suas vidas. Esse desvio da rotina habitual torna-se especialmente marcante no caso das crianças, que, ao utilizarem a câmera como uma ferramenta do jogo, têm mais uma vez a oportunidade de quebrar o padrão estabelecido em suas vidas.

Ao envolver-se no jogo, cada participante foi convidado a revisitar experiências passadas e vivenciá-las novamente, de maneira não apenas prazerosa, mas também conflituosa e reflexiva. Essa quebra na continuidade da vida cotidiana permite que os indivíduos explorem aspectos esquecidos ou negligenciados, revivendo momentos de alegria, aprendizado ou mesmo de superação. A câmera, como instrumento do jogo, assume um papel catalisador, ao aguçar a curiosidade e a criatividade da criança, incentivando-a a buscar novos ângulos e perspectivas para suas memórias que de alguma forma refletem também em sua vida atual.

Por intermédio desse resgate ao passado no contexto lúdico, o jogo desempenha um importante papel no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, estimulando habilidades de autorreflexão, comunicação e expressão. Ao quebrar a rotina habitual, os jogos abrem espaço para a exploração de múltiplas narrativas e para a construção de significados mais profundos sobre as experiências vividas.

Além disso, esse processo de resgate ao passado não se limita apenas às crianças, mas também envolve adultos que são ou foram importantes na vida da criança, o que torna as produções ainda mais significativas. Ao proporcionarem esse enquadramento temporal distinto e a quebra da rotina habitual, os jogos não apenas tornam o processo de resgate ao

passado uma experiência enriquecedora, mas também permitem que eles embarquem nessa jornada lúdica, tendo assim a oportunidade de se conectarem com suas memórias e perspectivas, estabelecendo um ambiente propício para reviver e refletir sobre suas próprias experiências e saberes, criando assim um verdadeiro espaço de produção de sentidos.

Nesse sentido, os jogos dessa pesquisa vão muito além de uma simples atividade recreativa, sendo veículos que possibilita a construção de significados e sentidos compartilhados entre educadoras, adulto e criança.

É válido ressaltar que todas as escolhas e produções realizadas pelos participantes foram baseadas nas regras e limites do jogo, de forma a contemplar a proposta do jogo. Os jogos propõem a busca por relatos de um período específico, demarcando um recorte de tempo e espaço para o desenvolvimento da atividade. Nesse recorte, há a regra de busca pelo que marcou a vida dos participantes da pesquisa, e ao resgatar essas memórias, o jogo passa a desenvolver uma forma de criação e expressão da cultura, tornando-se um elemento essencial para compreender esse período em determinada sociedade.

Seguindo a justificativa da escolha de um jogo como ferramenta de pesquisa, nos ancoramos novamente em Huizinga (2019, p. 35 grifo do autor) que aborda “a função do jogo (...) de maneira mais geral, pode ser definida por dois aspectos fundamentais que nele estão presentes: uma luta *por* alguma coisa ou a representação *de* alguma coisa”. Nos nossos jogos de pesquisa, a representação está presente, uma vez que o jogo é utilizado como uma forma incomum e inesperada de busca da vida diária das educadoras, crianças e adultos convidados. É uma busca para resgatar no passado os modos de viver, aprender, brincar e interagir com o mundo em um contexto atípico.

O jogo, fundamentado na representação, possibilita a exposição de pessoas, lugares, atividades, brincadeiras e experiências do cotidiano dos participantes, tornando-se uma ferramenta de grande valor para esta pesquisa. Foi produzido com um caráter lúdico, que abrange seu significado social e cultural, permitindo ao pesquisador adentrar nas perspectivas e vivências dos educadores, crianças e adultos convidados. Dessa forma, torna-se viável compreender as múltiplas dimensões da vida dos participantes em um período específico. Compreendemos, portanto, que o jogo representa uma estratégia valiosa não apenas para a coleta de dados da pesquisa, mas também para o estabelecimento de relações que vão além do próprio contexto do jogo.

Continuaremos a justificar nossas escolhas em relação ao uso do jogo como meio para coleta de dados na pesquisa, apresentando as razões por trás da seleção das ferramentas disponibilizadas para os participantes. Além disso, em nossa pesquisa, sempre deixamos

explícito o desejo de ouvir as crianças. Para isso, no início do jogo, contamos uma história "À espera do sol"[11] [12], para que nesse momento, de maneira lúdica, a criança entrasse em contato com uma narrativa que pudesse de maneira leve, despertar memórias assimilativas[13] de um momento vivido por elas. Acreditamos que narrar a história de maneira leve e lúdica, convida a criança a mergulhar na proposta do jogo, envolvendo-a na criação de desenhos significativos com base no que marcou sua vida durante um período em que eventos incomuns ocorreram.

Ampliamos em nosso jogo de pesquisa a oportunidade para as crianças fazerem registros fotográficos dos momentos atuais de suas vidas. Essa escolha foi baseada novamente no nosso desejo de nos aproximarmos dos olhares e das perspectivas únicas das crianças e das suas narrativas em relação ao cotidiano carregado de significado que vivenciam. Compreendemos que essa abordagem nos permite enxergar um pouco do mundo através dos olhos das crianças e nos aproximar de suas vozes, em vez de depender apenas de registros realizados por um adulto sobre a vida delas.

A câmera escolhida e disponibilizada foi escolhida pela facilidade de manusear e fotografar, o que permitiu que as crianças capturassem seus momentos sem exigir habilidades complexas. Essa proposta, que valoriza a autonomia da criança, acreditamos que possui um caráter lúdico muito forte, pois permite que elas explorem o mundo ao seu redor de maneira nova e interessante. Além disso, a fotografia possibilita que elas expressem seus olhares criativamente, documentando momentos reais e com significados.

Através da solicitação de registros que marcaram a história dos participantes, da produção fotográfica das atividades diárias das crianças e do subsequente diálogo com os participantes, acreditamos que essa combinação nos proporciona uma compreensão interconectada e dinâmica, na qual relatos e registros narram esse período e captaram significados e sentidos vividos pelos participantes.

---

[11] A história À espera do sol conta sobre um menino chamado Miguelino que morava em uma cidade que teve seus dias de sol substituído por dias e meses de chuvas ininterruptas, levando-o a ficar em casa, sem poder ver amigos, familiares, sem poder brincar na área externa pois chovia muito todos, mas não eram chuvas de calmaria, mas de melancolia que deixava o horizonte cinza, que despertava espanto e trazia medo. Ele ficava em casa, assistia TV, brincava de jogos, ficava com seus pais, mas sentia saudades da escola, do inspetor, dos amigos, dos familiares e assim foi, até o dia em que o sol voltou.

[12]Ana Rapha Nunes publicou seu primeiro livro em fins de 2015. Pouco tempo depois, passou a se dedicar exclusivamente à Literatura e ao universo da formação do leitor. Atualmente, possui mais de 20 livros publicados, cada um deles dedicado ao público infanto-juvenil e a todas as idades.

[13] A história escolhida para abrir o jogo de pesquisa, não falava diretamente da pandemia, mas de um evento natural que, em alguns momentos se assemelha com as vivências impostas pelo distanciamento e isolamento social.

4.3 PEDAGOGIA E REGISTROS: PORQUÊ JOGAR COM NARRATIVAS FOTOGRAFIAS, DESENHOS E VÍDEOS?

Considerando as informações apresentadas, reconhecemos a importância de justificar o uso do método de pesquisa visual e fornecer uma breve análise sobre a relevância do uso de produção e resgate de registros, em conjunto com a análise imagético-discursiva. Com essa abordagem, busca-se emergir nos discursos tanto dos adultos quanto das crianças os significados atribuídos ao período pandêmico, assim como compreender os sentidos relacionados ao contexto de produção e interação com os dados visuais.

Em nosso estudo, a história foi usada como um disparador para auxiliar na primeira entrevista com as crianças, ou seja, ela foi um disparador para iniciarmos o jogo. Logo em seguida, a produção de fotos feita pelas crianças e o resgate de imagens realizado pelas crianças e adultos, auxiliaram para que eles pudessem contar, posteriormente, sobre suas experiências no contexto pandêmico.

> Já há muito tempo, a fotografia, em seus aspectos dinâmicos e mesmo paradoxais, vem compondo o panorama da pesquisa no campo da Educação, teórica e metodologicamente. Mais do que isso, pensar a fotografia em sua capacidade criadora (e não como mero registro linear do vivido) bem como o próprio olhar (não só aquele que fotografa, mas também aquele que olha a imagem produzida) como uma dimensão formativa são, pelo menos, dois processos que vêm erigindo, de diferentes formas, importantes campos de discussão nessa área (Marcello; Soares, 2021)

Ao utilizar essas ferramentas, tivemos o objetivo de fugir das estruturas tradicionais de entrevistas. Além disso, a utilização de imagens como estratégia de produção de dados na pesquisa qualitativa permite ao pesquisador coletar de maneira imediata e direta os dados empíricos, estabelecendo uma conexão próxima entre os objetivos da pesquisa, a perspectiva do pesquisador e o objeto de investigação (Gilberto, 2004).

Vale então destacar que, este método de pesquisa visual o qual recorremos é chamado de *Photo-elicitation interviewing*, em português, Entrevista com foto-elicitação (EFE). A foto-elicitação é uma abordagem qualitativa que se utiliza como base na entrevista imagens como: fotografias, pinturas, propagandas, desenhos e outros elementos visuais. Quando se recorre à foto-elicitação, os pesquisadores têm a opção de produzir as próprias imagens ou permitir que os participantes as forneçam, incluindo autofotografias. Outra possibilidade é solicitar aos participantes que observem fotos pré-selecionadas ou produzidas pelos pesquisadores. Além disso, pode-se pedir aos participantes que escolham fotos de seus próprios álbuns de família ou acervo pessoal. Essas abordagens foram mencionadas em estudos anteriores (Harper, 2002).

A foto-elicitação, como estratégia nesta pesquisa, proporciona uma forma diferente de obter informações, uma vez que o contato com uma imagem específica amplifica as memórias a ela associadas. Essas memórias contêm toda a intensidade dos afetos e sentimentos ligados ao momento em que a fotografia foi registrada ou ao estado emocional do sujeito durante a produção/registro da imagem. Segundo Harper (2002), a potencialização da memória e a forma como o indivíduo reage às representações simbólicas evocadas pelas imagens são aspectos distintivos da foto-elicitação.

Harper (2002) afirmou que as áreas cerebrais responsáveis pelo processamento visual são mais antigas do que as áreas responsáveis pelo processamento verbal. Por isso, as imagens podem evocar elementos mais profundos e diferentes da consciência do que as palavras. Acredita-se assim que, as imagens podem acessar a experiência individual, mesmo que não reflitam a vida dos participantes, podendo gerar reflexões conscientes da realidade social e fenomenológica dos participantes. Segundo o autor supracitado, a EFE possui três usos principais:1) âncora na comunicação entre o pesquisador e o pesquisado; 2) gerar reflexões e consciência da realidade social; 3) superar barreiras culturais ao aproximar sociedades distintas.

Segundo Torre e Murphy (2015), a utilização da Foto-elicitação Participativa (PEI) pode desafiar a lógica tradicional da pesquisa, especialmente quando os próprios participantes são os autores e/ou produtores das imagens. Nesse contexto, a PEI capacita os participantes a atuarem como especialistas, permitindo que participem ativamente na produção e uso dos dados, bem como na decisão sobre quais informações compartilhar ou apresentar. Meo (2010) vai além ao afirmar que, em sua pesquisa, a foto-elicitação transformou a dinâmica de poder da entrevista, permitindo que os alunos pudessem abordar suas vidas em seus próprios termos. (Marcello; Soares, 2021)

Vale ressaltar que este método corrobora com nossa pesquisa no sentido de que, ele tende a ser prazeroso e divertido para os participantes, uma vez que são eles mesmos que produzem ou trazem as imagens, o que lhes confere um senso de controle sobre o direcionamento da pesquisa, além de facilitar a lembrança de eventos específicos. Diante disso, acreditamos ser importante ressaltar que, achamos pertinente trazer nas produções da dos adultos e especialmente da criança formas de romper com fatores de situações de poder na pesquisa que, muitas vezes privilegia o pesquisador e, quando o participante produz o material tensiona essa lógica, especialmente quando eles são os produtores das imagens, dos desenhos, dos registros e, nesse sentido, a foto-elicitação, capacita os participantes “como especialistas, configurando uma atmosfera na qual eles/as participam ativamente sobre a

produção e o uso dos dados e, ainda sobre a própria decisão sobre as informações a serem compartilhadas, oferecidas, apresentada" (Marcello; Soares, 2021 p. 10 e 11).

Seguindo em nossas reflexões sobre o uso de fotos, desenho e vídeos, destacamos que o ato de registrar está presente em nossas vidas. Capturamos momentos em fotografias, buscamos documentar nossas vivências, nos expressamos por meio de desenhos e palavras, e registramos tudo em papel. Os vídeos também complementam essa prática, capturando detalhes, movimentos, expressões e diálogos de forma mais abrangente.

Registrar, portanto, consiste em documentar informações, fatos, eventos e dados relevantes para aqueles que realizam os registros. Essa prática é comum no dia a dia das pessoas e também é empregada em diversas áreas, como jornalismo, ciência, história, psicologia, educação, entre outras.

Os registros desempenham um papel fundamental na prática pedagógica atualmente. De acordo com Ostetto (2015, p. 204), reconhece-se cada vez mais a importância de registrar o cotidiano da Educação Infantil, tanto para aprimorar a prática pedagógica quanto para a formação dos educadores. Esse reconhecimento é evidenciado por meio de pesquisas, experiências educativas e até mesmo legislação que aborda ou faz referência ao tema.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009, p. 4 e 5), no Artigo 10, destaca-se a necessidade das instituições de Educação Infantil terem procedimentos para avaliar o desenvolvimento das crianças e acompanhar o trabalho pedagógico, sem a intenção de selecionar, promover ou classificar as crianças. Isso inclui observar e registrar as atividades, brincadeiras e interações das crianças, utilizando diversos registros, como relatórios, fotografias e desenhos.

O ato de registrar é, portanto, uma prática pedagógica que auxilia no processo educacional e, em nossa pesquisa, ao entrarmos em contato com os registros realizados pelos educadores, conseguimos nos aproximar do cotidiano do educador e da criança e em relação ao contexto em que os registros foram realizados, entramos em contato também com o cotidiano familiar da criança.

Nas pesquisas científicas o uso de métodos visuais estão presentes em diversas áreas como: psicologia, sociologia, antropologia, educação, saúde, dentre outras. Em nosso estudo, utilizamos a estratégia de pesquisa visual por meio de desenhos, resgate e produções de fotografias e vídeos. Entretanto não realizamos análises videográficas dos vídeos produzidos durante nossos encontros[14] com os participantes.

[14] Os vídeos produzidos nos encontros com educadores, crianças e familiares serviram nesse momento apenas como registros.

Em nossa pesquisa, utilizamos três formatos de imagens como possibilidade no processo de resgate e de produção feita pelos participantes. Nessa pesquisa, os vídeos enviados por eles, servem como uma maneira ilustrativa de compartilhar os momentos que eles acreditavam ser importantes e que produziram algum sentido para eles. O mesmo acontece com as fotografias e desenhos resgatadas e produzidas por eles, já que não temos a pretensão de realizar uma análise minuciosa dessas produções.

Entendemos que esses materiais irão fortalecer nossa análise no que diz respeito a contribuição da nossa interpretação em relação aos eventuais sentidos produzidos pelos participantes. Entendemos a necessidade de criar uma teia interpretativa com os registros de escrita das educadoras e adultos convidados associado ao contexto da linguagem que foi vivenciado pelos participantes da pesquisa em nossa conversa sobre as produções. Entendemos assim que, o discurso escrito e falado nos encontros são capazes de expressar e capturar sentimentos, ideias, vontades e desejos, o que nos ajuda a interpretar os sentidos produzidos pelos participantes da pesquisa.

Nesse sentido, as produções realizadas pelos adultos, transitaram em resgatar as capturas de imagens e vídeos que foram feitas em um determinado período de tempo. As crianças, quando fazem esse mesmo processo junto de um adulto, entram em contato com produções realizadas por eles e, embora sejam produções escolhidas por elas para compor o jogo, existe o olhar do adulto nesse processo. Levando em consideração que nossa pesquisa acolhe educadores, adultos e crianças, utilizar diferentes possibilidades de criar dados, seria a melhor opção para tornar a pesquisa mais inclusiva e acessível para a criança.

Em nossa pesquisa, as crianças ainda não dominavam a linguagem escrita e por isso o desenho teve papel importante para as crianças expressarem e para nós entrarmos em contato com os significados representados por elas. Compreendemos assim que, quando se trata de pesquisas que buscam entender a percepção das crianças sobre um determinado assunto, os desenhos também podem ter o propósito de estimular suas falas, pois a expressão oral e gráfica se complementam (Gobbi, 2009; Da Silva, 2002). Ao ouvirmos o que as crianças têm a dizer sobre seus próprios desenhos, permitimos uma interpretação menos influenciada pela visão dos adultos e mais focada nas perspectivas das crianças (Sarmento; Trevisan, 2017).

A infância é um período em que a criança começa a construir seus próprios processos de significação, que vão além da simples representação da realidade ao seu redor. As imagens criadas pelas crianças podem fornecer informações sobre como o processo de atribuição de significado se desenvolve dentro delas (De Paula, 2007, p.28).

> A memória infantil não propicia um quadro simples de imagens representativas. Antes, ela propicia predisposições e julgamentos já investidos ou capazes de serem investidos pela fala. [...] quando uma criança libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história. A principal característica dessa atitude é que ela contém certo grau de abstração [...] o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. (Vygotsky, 2007, p. 136).

Assim, o desenho se torna significativo também pelos níveis afetivos e cognitivos que se podem alcançar com a prática, valorizando a imaginação, criando concepções do mundo, construindo e reconstruindo seu pensamento (Vygostky, 2004). Em nossa pesquisa, a proposta de colocar as crianças para utilizarem a produção de registros fotográficos se justifica pelo desejo de nos aproximarmos dos olhares das crianças. Além disso, consideramos a facilidade do ato de fotografar como proposta para o jogo de pesquisa. Embora a máquina fotográfica disponibilizada para produção de dados fosse digital, uma das regras do jogo é que os participantes não poderiam deletar nenhum registro tirado e por isso, o registro independente da qualidade deveria ser conservado, o que o torna permanente.

Assim, ao pedir que a criança resgatasse registros do período relacionado à pandemia, realizasse desenhos e registrasse em sua rotina coisas que fizessem sentido para ela e, ao solicitarmos que os adultos fizessem esse exercício de resgate de imagens e relatasse por meio da escrita estaríamos construindo partir das experiências relatadas por eles, um conhecimento flexível e interligado sobre o dia a dia vivenciado deles no período da pandemia. Atrelado a isso, todos os participantes conversaram sobre suas produções, o que enriquece os detalhes e nos aproxima dos sentidos produzidos por eles nesse período.

4.4 O *LÓCUS* DA PESQUISA

Para realizar a pesquisa, primeiramente entramos em contato com a Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica e solicitamos uma carta de anuência que autorizasse o início do estudo de pesquisa. Com esta carta devidamente assinada, estabelecemos contato com um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado na região metropolitana do Recife em Pernambuco.

Este CMEI é um centro de referência em educação integral na cidade de Recife. Sua proposta pedagógica é voltada para o atendimento de aproximadamente 95 crianças, com idades entre 0 a 6 anos, visando o desenvolvimento integral dos aspectos físico, psicológico, emocional, social e cultural das crianças, considerando a participação ativa das famílias e da comunidade.

A escolha desse lócus específico se deu em função das parcerias entre a universidade, a Prefeitura da cidade do Recife e o Núcleo de Investigação em Neurodesenvolvimento, Afetividade, Aprendizagem e Primeira Infância (NINAPI). Essas parcerias são mantidas por meio de diálogos constantes e apoio à pesquisa, o que possibilita uma colaboração efetiva entre as instituições envolvidas.

Dessa forma, a pesquisa foi conduzida em estreita colaboração com o CMEI, seus profissionais e demais envolvidos, permitindo o acesso aos participantes e a adequada realização das atividades para a produção de dados. Essa escolha de lócus proporciona uma oportunidade única de investigar de forma aprofundada e contextualizada as experiências de crianças, educadores e familiares envolvidos nesse contexto educacional específico.

Além disso, a parceria estabelecida com o NINAPI e a Prefeitura da cidade fortalece a relevância e o respaldo da pesquisa, contribuindo para sua validade e aplicabilidade no contexto das políticas públicas e práticas educacionais. A manutenção dessas parcerias por meio de diálogo contínuo demonstra o compromisso das instituições envolvidas com a pesquisa e reforça a importância do estudo no campo do neurodesenvolvimento, afetividade, aprendizagem e primeira infância.

4.5 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Este estudo se desenvolveu ao longo da pandemia, o que delimita o período que buscamos investigar. Levamos em consideração fatores como o fechamento das escolas, as mudanças na dinâmica escolar e nas casas dos potenciais crianças participantes. Esses pontos foram reflexos diretos do distanciamento e isolamento social. Diante desses efeitos, consideramos necessário restringir as possibilidades de colaboração e escuta das produções e vozes dos educadores e familiares dos potenciais crianças participantes.

Entendemos que as crianças, familiares e educadores têm importância fundamental para contribuir com a pesquisa, uma vez que são indivíduos socioculturais que não se encontram passivos ou neutros nesse protagonismo social que desempenham. Eles estão imersos em significados e, por meio de suas relações, constroem e co-constroem suas ações e papéis culturais na sociedade.

Considerando os fatores mencionados anteriormente e com o objetivo de determinar quem não participaria dessa proposta de pesquisa, estabelecemos critérios de exclusão. A seleção de todos os participantes baseou-se no desejo e disponibilidade deles em fazer parte do processo de coleta de dados, mediante um convite realizado pela pesquisadora.

Como critério geral de exclusão, foram excluídos da pesquisa educadores e crianças que não frequentaram a instituição nos anos de 2020, 2021 e 2022, devido aos eventos decorrentes da pandemia. Quanto à participação dos familiares, ela estava condicionada à aceitação das crianças em participar da pesquisa e, consequentemente, ao convite estendido a um adulto do núcleo familiar.

Além disso, ficou estabelecido que crianças com menos de 4 anos e mais de 6 anos não poderiam participar da pesquisa. Também foram excluídas crianças com comprometimento cognitivo, neurológico, físico, doenças crônicas, hospitalizadas, em condições de risco ou com algum tipo de engajamento específico que dificultasse a produção de narrativas. Ou seja, crianças que não pudessem fornecer informações sobre seu cotidiano durante o período da pandemia e da retomada das atividades presenciais por meio da fala ou que não pudessem participar de todas as etapas da pesquisa, como a intervenção com contação de histórias no formato virtual e a produção de desenhos[15]. Assim, as vozes aptas a colaborar com a pesquisa são:

1. Crianças:

- Com faixa etária entre 4 e 6 anos;
- Que estiveram matriculadas no centro educacional escolhido no período de 2020, 2021 e 2022;
- Que possuíam plena capacidade de fala[16] e interação no processo de construção de dados;
- Com disponibilidade demonstrada pelo desejo de participação da pesquisa e assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE (apêndice A)[17];
- Assinatura de pais ou responsáveis do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Para Pais ou Responsáveis - TCLE (apêndice B),
- cujo(s) pais ou responsáveis autorizaram sua participação na pesquisa e o uso de imagens mediante assinatura da autorização do uso de imagens e depoimento online; (apêndice C)

[15]Conforme Sarmento e Trevisan (2017) afirmam, os desenhos trazem consigo uma narrativa criada a partir da imaginação, através da qual a criança se expressa usando formas, traços e cores, revelando fatos, emoções, sentimentos e desejos.

[16]Etimologicamente, infans se refere a alguém que não fala. Na aquisição da linguagem, há uma distinção entre infans e criança, em que o primeiro representa a criança que ainda não desenvolveu a habilidade verbal, enquanto o termo criança é atribuído àquela que já utiliza plenamente a linguagem. Os estudos nessa área estão centrados na transição entre infans e falantes, reconhecendo a importância de compreender a singularidade da fala infantil e acompanhar seu processo de transformação.

[17]Segundo Fernandes (2016, p. 766) “o consentimento informado tem sido um dos aspectos éticos mais intensamente discutido nos últimos tempos”.

2. Familiares:

- Convidados pelas crianças participantes para fazerem parte ativamente da pesquisa na produção de dados;
- Com disponibilidade demonstrada pelo desejo de participação na pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Adulto Convidado - TCLE (apêndice D)

3. Educadores:

- Aqueles que trabalharam no centro educacional escolhido durante os anos de 2020, 2021 e 2022;
- Com disponibilidade demonstrada pelo desejo de participação da pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Para Educadores- TCLE (apêndice E)
- Com disponibilidade para participar das etapas da pesquisa no formato online.

É importante ressaltar que o processo de exclusão aqui apresentado, foi realizado de forma consciente, reconhecendo sua arbitrariedade e com desejo de que, no futuro, as vozes aqui excluídas possam ser investigadas, ouvidas e acolhidas.

Inicialmente, contatamos a Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica e solicitamos uma carta de anuência para pesquisar no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) selecionado. Após a autorização, conversamos com os gestores e obtivemos os contatos dos educadores que estiveram na unidade nos anos de 2020, 2021 e 2022.

Considerando a estratégia metodológica escolhida para pesquisa e a apresentação da pesquisa por meio da sonda cultural, não seria adequado incluir um grande número de crianças neste estudo. Portanto, solicitamos que inicialmente a gestão da escola nos fornecesse contatos das crianças cujas famílias teriam disponibilidade em participar da pesquisa.

Do quadro educacional da instituição, somente três educadoras se enquadravam nos critérios de seleção dos participantes. Recebemos o total de seis contatos e, embora quatro crianças tenham demonstrado interesse em participar, somente duas crianças conseguiram iniciar a pesquisa, e uma delas não concluiu em virtude da desistência do responsável[18].

Abaixo apresentamos o Quadro 1 que sintetiza as informações sobre os participantes e logo abaixo as respectivas apresentações:

[18]A família desistiu de participar do jogo pelo motivo do adulto convidado não conseguir entrar em contato com o passado vivido durante a pandemia e conversar sobre ele, tendo em vista que foi um momento delicado. Em respeito a essa decisão, não insistimos e não utilizamos nenhum dado produzido pela criança.

Quadro 1 - As vozes aptas a colaborar com a pesquisa

Participantes[19]	Idade	Função[20]
Bojunga	35 - 40	ADI[21]
Esperança	50 - 55	Professora
Jade	35 - 40	Professora
João	30 -35	Pai da criança
Sofia	4 - 6	Criança

Fonte: Elaborado pela autora (2023)[22]

a) Bojunga

Bojunga tem faixa etária entre 35 e 40 anos, mora na Região metropolitana de Recife, é solteira e não tem filhos. É formada na área de fonoaudiologia e atualmente é mestranda em uma instituição em Recife. Atua como servidora em um Centro Municipal de Educação Infantil em Recife há 11 anos.

A participante optou por utilizar o nome fictício "Bojunga" como uma expressão de sua forte ligação emocional com a autora Lygia Bojunga. Durante sua fala, ela destacou seu apreço pela obra de Lygia Bojunga e lamentou a escassez de tempo para a leitura, devido às demandas do mestrado. A presença da autora e suas contribuições literárias ocupam um espaço significativo na vida da participante, despertando memórias afetivas e reverberando particularmente em uma obra onde a literatura desempenha um papel central. A escolha do nome "Bojunga" representa, assim, uma ponte emocional que a conecta ao sentimento de escrever um diário (proposta do jogo da pesquisa), consolidando um elo pessoal e substancial com o nome fictício.

b) Esperança

[19] Os nomes de todos os participantes desta pesquisa são, evidentemente, fictícios e escolhidos por eles.
[20]A todo momento em nosso texto não fazemos distinção das educadoras em relação ao cargo que ela ocupa por entendermos que, na Educação Infantil o cuidar e educar são indissociáveis, devem estar presentes em toda prática educativa e, especialmente por acreditarmos que todas as educadoras assumem papel fundamental na vida das crianças.
[21] Em nossa pesquisa, substituímos o termo professora e ADI por educadoras.
[22] Optamos por solicitar que cada participante escolhesse um nome para representá-lo em nossa pesquisa. Ou seja, todos os nomes são fictícios.

Esperança tem faixa etária entre 50 a 55. Mora na região metropolitana de Recife, é casada e tem dois filhos. Sua formação é em pedagogia com especialidades em Psicopedagogia, História e Cultura Afro-Brasileira. Está em sala de aula há 33 anos, passando pela Educação infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Hoje atua como vice gestora em um Centro Municipal de Educação infantil em Recife e como professora no EJA.

A participante optou pelo nome fictício "Esperança" após expressar seu profundo sentimento de esperança em relação a todas as experiências de aprendizado vivenciadas durante o período da pandemia.

c) Jade

Jade tem faixa etária entre 35 a 40 anos, mora na Região metropolitana de Recife, é casada, seu companheiro também atua como educador e tem dois filhos. É formada em licenciatura plena em Geografia e atua na educação há 23 anos, sendo 3 anos em rede privada e 20 anos na rede municipal de Recife com exclusividade na Educação Infantil, sendo que 10 anos de sua dedicação foi alocada na coordenação pedagógica.

Segundo a participante, a escolha do nome "Jade" se deu em função do modo como suas filhas a chamavam quando ela se aproximava com o carro, relacionando-o à cor azul do veículo. Além disso, suas filhas estabeleceram uma conexão com o nome da ararinha "Jade" do filme Rio.

d) João

João tem entre 30 e 34 anos, é casado e tem dois filhos (uma menina e um menino). O filho mais novo de João nasceu no período da pandemia. Ele e sua família vivem em um apartamento no térreo na zona oeste de Recife. João e a esposa são biólogos, mas hoje, João trabalha como servidor público e a sua esposa é empreendedora no ramo de livraria.

João não justificou a escolha do fictício.

e) Sofia

Sofia tem entre 4 e 6 anos, tem um irmão que nasceu no período da pandemia e vive com os pais em um apartamento no térreo na zona oeste de Recife. Os pais são biólogos, mas

hoje o pai é servidor público e a mãe é empreendedora no ramo de livraria. Quando realizamos a pesquisa, Sofia estudava no período da tarde em uma escola pública. Quando não está na escola gosta de brincar com o irmão e se encontrar com amigos. No contraturno ela fica com a mãe e às vezes com a avó.

Sofia não justificou a escolha do nome fictício.

4.6 SONDA CULTURAL: A CONSTRUÇÃO DO JOGO COMO PARTE DA METODOLOGIA

O conceito de sonda cultural, desenvolvido por Gaver, Dunne e Pacenti (1999) e Mattelamäki (2006), foi discutido e destacado por Maciel (2012, 2018) como um instrumento empregado na área de *design* de interação para gerar dados relevantes à pesquisa. Assim como sondas astronômicas, oceânicas ou cirúrgicas, que exploram temas específicos e retornam com informações relevantes aos pesquisadores, a sonda cultural busca alcançar o mesmo objetivo.

A elaboração de uma sonda cultural como parte da metodologia de pesquisa pode ser vista como um jogo de pesquisa, ou seja, uma ferramenta que visa criar e utilizar instrumentos capazes de gerar dados relevantes a partir da produção de dados pelos participantes. Para isso, essa abordagem exige a criação de artefatos alinhados aos objetivos da pesquisa. Esses artefatos são enviados e mantidos junto aos participantes, após o que a coleta é realizada para análise (Gaver; Dunne; Pacenti, 1999; Mattelmäki, 2006; Boehner *et al*., 2007; Judice; Judice, 2007, Maciel, 2012; 2018).

De acordo com Maciel (2018, p.155), "a sonda cultural é um método que se situa no espaço intersubjetivo entre pesquisador, participante e objeto da pesquisa, com o propósito de capturar pensamentos, memórias, vivências e experiências do cotidiano". Isso permite que o participante desempenhe um papel protagonista na pesquisa.

Essa abordagem de pesquisa com sonda cultural possibilita que o pesquisador acesse contextos reais, sem interferir na produção de dados (Maciel, 2012; 2018). Em resumo, ao usar a sonda cultural como ferramenta de jogo de pesquisa, é viável produzir dados centrados no sujeito, autônomos e individuais. Isso é relevante tanto para pesquisas com adultos quanto com crianças. Acreditamos que o emprego de abordagens participativas promove a construção de conhecimento em vez de meramente coletar dados (Clark, 2017). Antes de avançarmos com a proposta de análise dos dados coletados, é fundamental compreender o motivo que nos levou a escolher o uso da sonda cultural e apresentá-la como um jogo.

Nossa primeira exposição à metodologia da sonda cultural ocorreu em uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades. Durante um seminário organizado pelos alunos e pela professora responsável, um dos professores apresentou seu trabalho, que buscou dar voz ativa e envolvente às crianças, criando também um jogo de pesquisa.

Nesse momento, surgiu a ideia de transformar essa experiência em um jogo, envolvendo as vozes das crianças. Embora a pandemia ainda não fosse uma realidade, o desejo de pesquisar usando a sonda cultural sempre esteve presente.

Após o surgimento da pandemia, refletimos e adaptamos nossos planos para tornar nossa pesquisa viável. No entanto, a experiência de pesquisa usando a sonda cultural permaneceu constante. Diante das muitas mudanças na sociedade devido à pandemia, a sonda cultural se tornou não apenas um desejo, mas também uma aliada. Outro fator que fortaleceu nosso compromisso com seu uso em nossa pesquisa foi a mudança da pesquisadora para outro país.

Apesar de nosso desejo profundo de ouvir crianças e envolvê-las como parceiras na construção do conhecimento, reconhecendo-as como participantes significativos que enriquecem o campo acadêmico com suas contribuições, decidimos que educadores e famílias também estariam envolvidos no processo lúdico da pesquisa, utilizando um jogo por meio da sonda cultural. Acreditamos que esse processo de produção autônoma de dados pelas crianças nos levaria a "explorar além do familiar e sustentar, como pesquisadores, uma autoria composta entre adultos e crianças" (Dornelles; Fernandes, 2015, p. 73).

Nosso objetivo era adotar uma abordagem de pesquisa que incorporasse ludicidade, leveza, criatividade e imaginação de maneira significativa. Queríamos resgatar as memórias dos participantes de forma cativante, ao mesmo tempo que oferecemos um ambiente acolhedor, empático e compassivo, permitindo que adultos e crianças compartilhassem suas experiências e significados de forma autônoma e dentro de seus próprios limites.

Assim, procuramos dar vida ao nosso desejo, inspirados por oportunidades encontradas, criando nossa proposta de jogo que fosse envolvente, identificável e que trouxesse uma sensação leve à produção de cada participante.

Com base nessas oportunidades e no desejo de inovar, trazendo ludicidade à pesquisa com crianças e adultos, buscamos inspiração em outras propostas de uso da sonda cultural. Essa inspiração levou à criação dos dois jogos desta pesquisa: o jogo para educadores, intitulado "Caixa de Memórias, Retratos e Histórias: Afetos e Sentidos no Período

Pandêmico", e o jogo para crianças, chamado "Caixa do Tempo: Resgatando Memórias, Despertando Sentimentos e Histórias sobre o Período Pandêmico".

Buscamos nos escritos de Gaver, Dunne e Pacenti (1999) para nos aproximar das reflexões que eles trouxeram sobre o uso das sondas culturais, que surgiram no campo do design de interação. Inicialmente, essas sondas exploraram emoções e experiências das pessoas ao usar produtos específicos. A sonda cultural tem inspiração nas "sondas astronômicas ou cirúrgicas, deixadas para trás após nossa partida e que retornam com dados fragmentados ao longo do tempo" (Gaver; Dunne; Pacenti, 1999, p.22, traduzido pela autora).

De acordo com Mattelmäki (2006) e Judice; Judice (2007), as sondas culturais possuem três características essenciais: foco nas percepções e no contexto pessoal de cada participante, natureza exploratória e convite aos participantes para refletirem e expressarem suas experiências, sentimentos e atitudes. Além disso, as sondas culturais possuem um caráter lúdico e provocativo, que permite acessar questões íntimas e idiossincráticas (Boehner *et al*., 2007).

O estudo de Gaver, Dunne e Pacenti (1999) teve como objetivo explorar tecnologias que apoiassem maior participação ativa de idosos em suas comunidades locais, em cidades específicas. Para isso, eles forneceram um kit de produção de dados a um grupo de idosos, contendo uma câmera descartável, cartões postais, mapas da cidade, álbum de fotos, diário, lápis, caneta e instruções. Após orientações sobre como registrar informações e enviar os dados, o *kit* foi entregue aos participantes para que contribuíssem com a pesquisa (Gaver, Dunne; Pacenti, 1999).

O estudo inspirador teve como objetivo entender como crianças atribuem significados à vida cotidiana por meio de uma sonda cultural e desenvolver uma abordagem de pesquisa lúdica usando um jogo que envolvesse e engajasse as crianças no processo de coleta de dados em psicologia (Maciel, 2012). No trabalho, Maciel (2012) criou uma sonda com artefatos como caderno de desenho, folheto de instruções, lápis grafite, lápis de cor e máquina fotográfica.

Imagem 1 - Conteúdo da caixa do jogo DIA-A-DIA

Fonte: Maciel (2012).

A pesquisa de Maciel (2012) envolveu inicialmente o contato com os pais das crianças, explicando a pesquisa e solicitando a autorização para a participação das crianças. Posteriormente, houve o contato direto com as crianças para verificar se elas já haviam sido informadas pelos familiares sobre a natureza da pesquisa. Após essa etapa, as crianças foram orientadas sobre as atividades propostas, sendo apresentado a cada uma o jogo de pesquisa denominado por elas como "DIA-A-DIA". Além disso, houve uma explicação sobre o uso da câmera fotográfica, incluindo a informação de que havia limitações quanto ao número de fotos e ao acesso imediato às imagens.

No tocante às restrições do jogo, estabeleceram-se limites quanto ao número máximo de fotos que poderiam ser tiradas (aproximadamente 27 fotos). Além disso, as fotografias só poderiam ser visualizadas após serem reveladas. Tais restrições foram pensadas para promover uma abordagem mais seletiva e reflexiva por parte das crianças ao escolherem as imagens a serem capturadas. Apesar de Maciel (2012) reconhecer que essas restrições poderiam gerar desinteresse entre os participantes, dado que não podiam ver imediatamente as fotos, as crianças demonstraram entusiasmo ao receber o material e iniciar a atividade. Cada processo ocorreu de forma individualizada com cada criança.

No estudo, Maciel (2012) optou por criar um jogo de pesquisa apresentado no formato de uma sonda cultural, com o objetivo de envolver as crianças e incorporar aspectos lúdicos

no processo. Essa escolha foi embasada também na oportunidade de compreender as vivências e a produção de significados das crianças no contexto de suas vidas cotidianas.

Na análise realizada por Maciel (2012), foi observado que, embora algumas fotografias das crianças estivessem centradas em ambientes domésticos e escolares, houve uma notável diversidade tanto no conteúdo das fotos quanto na forma como foram capturadas. Essa diversidade sugeriu diferentes maneiras de produzir significados em suas experiências cotidianas.

Segundo Maciel (2012), foi possível identificar alguns padrões que poderiam ser úteis na leitura e interpretação dos processos de produção de significados. Ela acredita que essa análise pode contribuir para novos estudos psicológicos nessa linha de investigação e para a prática da psicologia, tanto em contextos clínicos quanto educacionais. Embora tenhamos nos inspirado no trabalho de Maciel (2012) para a elaboração de nossas próprias sondas culturais, também buscamos compreender o uso de sondas em outros trabalhos.

Estudos adicionais têm incorporado a sonda cultural como parte de suas metodologias de pesquisa. Zacar (2014) conduziu um estudo sobre o desenvolvimento, aplicação e análise de sondas culturais por estudantes de graduação no processo de design de produto. Os resultados foram positivos, com os alunos envolvidos considerando o processo interessante e gratificante, embora demandante. As sondas também fomentaram maior confiança entre os participantes e os pesquisadores, criando empatia mútua.

Entretanto, Zacar (2014) notou que as equipes demonstraram pouca audácia ao propor objetos e tarefas nas sondas, preferindo abordagens mais tradicionais. Para futuras experiências, ela sugere estimular a criação de tarefas mais abertas e até absurdas para obter informações surpreendentes. Ela também recomenda realizar sondagens mais amplas sobre o cotidiano, hábitos e sentimentos das pessoas, a fim de ampliar as oportunidades de design com uma compreensão mais holística do contexto de vida dos participantes.

Apesar dos desafios enfrentados, a sonda cultural provou ser valiosa como etapa inicial no processo de design de produtos, especialmente em projetos de graduação, auxiliando na conscientização dos *designers* em relação aos usuários e facilitando o desenvolvimento de produtos mais relevantes.

Em outro artigo, encontramos um estudo realizado por Castro *et al*. (2015) que detalha a metodologia de criação de uma sonda cultural, focando principalmente na etapa inicial do processo: o planejamento do projeto da sonda. Essa fase foi considerada fundamental para garantir que a sonda estabelecesse uma relação empática com os usuários, no contexto específico do projeto relacionado ao universo do vinho.

No trabalho de conclusão de curso de Uriartt (2014), ela aborda a conscientização sobre a adoção de crianças e adolescentes sem perspectiva de família substituta. Para isso, foi produzido um curta-metragem documental com depoimentos de famílias adotivas e profissionais da rede de proteção. A pesquisadora utilizou a técnica de sondas de design, ou seja, a sonda cultural, para obter informações sobre as famílias entrevistadas e auxiliar na elaboração do roteiro do filme. A coleta de dados ocorreu digitalmente por meio do *WhatsApp*, com 82 respostas, o que direcionou o conteúdo do documentário. A utilização das sondas de design foi apontada como uma abordagem que promoveu maior adesão dos participantes, permitindo que eles compartilhassem suas visões de forma mais pessoal.

Na dissertação de Garcia (2019), a sonda cultural foi usada para caracterizar o hábito de tomar banho em Habitações de Interesse Social (HIS) de baixa renda em Curitiba e na região metropolitana. O objetivo era identificar oportunidades para o desenvolvimento de Sistemas Produto+Serviço Sustentáveis (S.PSS) que tornassem a prática do banho mais consciente, permitindo aos usuários maior controle sobre o consumo de água e energia. A pesquisa utilizou revisão de literatura, dados de consumo de água e energia e uma abordagem qualitativa com moradores de HIS por meio de Etnografia Rápida, incluindo Entrevistas Narrativas, *Card Sortings* e Sondas Culturais. Essas etapas auxiliaram na compreensão do hábito de tomar banho e suas práticas associadas. A dissertação resultou em uma Agenda de Inovação para produtos e serviços relacionados à prática do banho, considerando a diversidade e particularidades desse hábito.

Ao explorarmos mais amplamente, notamos que o formato descrito nas pesquisas se repete em certa medida, no que diz respeito à proposta geral, ao formato de disponibilizar um kit de materiais para que o usuário entre em contato com ele, e à busca por acessar aspectos como emoções, sentimentos e hábitos. Um aspecto recorrente é a ênfase na produção autônoma por parte dos participantes, o que requer a liberdade e a dinamicidade dos registros, a fim de possibilitar devolutivas sinceras e ricas em pensamentos, sentidos, valores e essências (Gaver; Dunne; Pacenti, 1999; Zacar, 2014; Mattelmäki, 2006; Boehner *et al*., 2007; Judice; Judice, 2007; Maciel, 2012; 2018; Uriartt, 2014; Castro *et al*., 2015; Garcia 2019).

Embora o uso das sondas culturais esteja em crescimento nas pesquisas, ainda não existe um método formatado com especificações claras para sua aplicação no campo acadêmico. Diante dessa lacuna, nos baseamos nos trabalhos encontrados para desenvolver nossos próprios métodos, bem como opções de análise consistentes com nossos objetivos de pesquisa. Essas abordagens não só orientaram a criação das sondas culturais que elaboramos,

mas também sustentaram nossa jornada em direção à justificativa de sua aplicação no campo da educação.

Essas pesquisas compartilharam experiências e práticas relacionadas ao uso dessa ferramenta de pesquisa. Por meio delas, percebemos a importância de incorporar a ludicidade para envolver os participantes no processo de produção de dados, tornando-os autônomos e coprodutores na pesquisa. A partir de diversos trabalhos que exploram o uso da sonda cultural, compreendemos que ela se torna uma abordagem metodológica que permite uma análise interdisciplinar sobre o tópico em questão. Acreditamos que essa metodologia pode contribuir em áreas ainda não exploradas, como a associação da educação à pesquisa com crianças e infâncias.

Portanto, a escolha de usar a sonda cultural como estratégia metodológica em nossa pesquisa faz sentido, uma vez que introduziu inovação na coleta de dados de maneiras diversas. Uma dessas inovações foi o uso da ludicidade, que não apenas envolveu as crianças, mas também os adultos que participaram da pesquisa. Acreditamos que nossa pesquisa desempenhou um papel na quebra de padrões que não consideram a ludicidade na pesquisa com adultos.

Outro aspecto relevante foi o nosso desejo inicial de envolver as crianças como participantes ativos, produtores de cultura e conhecimento. A utilização de histórias para despertar memórias, o resgate de fotografias e a nomeação de cada uma delas destacam a importância da escuta das percepções das crianças. Além disso, a máquina fotográfica permitiu que as crianças produzissem imagens a partir de sua perspectiva, posteriormente compartilhando suas interpretações de maneira livre. O mesmo processo foi realizado com desenhos e imagens resgatadas.

O uso das sondas culturais também nos levou a refletir sobre quais artefatos poderiam estimular a produção de significados relacionados ao período pandêmico vivido pelos participantes. Além disso, proporcionamos espaços de respeito, empatia e não hierárquica por meio de conversas, permitindo que as crianças e os adultos expressassem seus pensamentos, sentimentos, desenhos e narrativas em relação ao período pandêmico.

A abordagem da sonda cultural ampliou a compreensão do objeto de estudo, considerando suas múltiplas dimensões e valorizando o processo de produção de dados, não apenas os resultados. A construção dos jogos com base na sonda cultural permitiu a investigação de questões relevantes para a pesquisa com crianças e adultos, contribuindo para uma compreensão mais profunda de suas experiências no período pandêmico. Acreditamos que a sonda cultural como metodologia proporcionou dados valiosos para o desenvolvimento

de políticas públicas e práticas educacionais que considerem as perspectivas e necessidades desses participantes, como discutiremos na próxima seção.

4.7 MÉTODO: UM CAMINHO LEVE PARA PESQUISAR, VAMOS JOGAR?

Considerando a busca pelos sentidos produzidos pelos participantes durante o período pandêmico, é interessante ampliarmos nossa perspectiva em relação a eles. Compreendemos os participantes como "coparticipantes", uma vez que enxergamos as relações sociais como uma colaboração mútua na construção da realidade. Segundo essa perspectiva, as pessoas não são meras observadoras passivas do mundo social, mas sim atores ativos que contribuem para moldá-lo e construí-lo. Como destacado por Zimmerman *et al*. (1998), durante uma interação, os participantes não apenas utilizam palavras, mas também coconstróem identidades de forma compartilhada.

Ao considerarmos a criança como coparticipante na pesquisa, optamos por utilizar a ludicidade para nos aproximarmos dela e obtermos perspectivas interessantes, envolvendo-a no estudo. Por que não estender essa abordagem lúdica aos adultos coparticipantes? Assim, criamos dois jogos: um para os educadores e outro para crianças e familiares, cada um com regras e instruções específicas.

O jogo destinado às crianças recebeu o nome de "Caixa do Tempo: resgate de memórias, despertar de sentimentos e histórias sobre o período pandêmico". Ele envolveu a audição de uma história, seguida pela criação de um desenho relacionado a essa história. Em seguida, as crianças foram convidadas a resgatar imagens e vídeos, desenhar e coletar materiais sobre suas experiências durante os anos de 2020, 2021 e 2022, culminando na fotografia de seu cotidiano atual. Posteriormente, elas compartilhavam suas produções e conversavam conosco sobre elas.

No que diz respeito ao jogo das crianças, elas deveriam convidar um adulto para jogar com elas, a fim de participar ativamente do jogo. A participação do adulto consistia em resgatar três fotos ou vídeos dos anos de 2020, 2021 e 2022, escrever sobre cada uma dessas imagens e, em seguida, dialogar conosco sobre suas escolhas e escritos.

O jogo criado para os educadores recebeu o nome de "Caixa de Memórias, Retratos e Histórias: afetos e sentidos produzidos no período pandêmico". Nele, os educadores resgataram imagens, vídeos, foram convidados a desenhar, escrever e coletar materiais relacionados às suas experiências durante os anos de 2020, 2021 e 2022. Após essa etapa, conversavam conosco sobre suas produções de forma individual. Acreditamos que essa

abordagem tornou o processo de produção mais leve, contribuindo para tornar a pesquisa mais fluida e envolvente para os participantes.

4.7.1 Crianças: começando a brincadeira

Com as informações de cada criança em mãos, entramos em contato com a família (via telefone e *WhatsApp*), explicando como a criança participaria do processo de criação de dados. Tendo os pais ou responsáveis pela criança concordado em participar, agendamos uma data para a entrega do jogo e coleta de assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais ou responsáveis - (TCLE) e da autorização do uso de imagens.

Imagem 2 - Registro da entrega do jogo de pesquisa ao responsável pela criança

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Após a entrega da caixa do jogo, com agendamento prévio em formato virtual, encontramo-nos com a criança junto aos pais ou responsáveis nos dias e horários previamente acordados. Nesse momento, a criança abriu o jogo, verificou os objetos contidos na caixa e, em seguida, procedemos à leitura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, das regras e das instruções do jogo. Durante a leitura, as crianças tiveram a oportunidade de esclarecer suas dúvidas. Ao término da explicação, foram questionadas se realmente desejavam

participar da pesquisa e, em caso afirmativo, assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

O jogo estava organizado dentro de uma caixa pronta. Ao abrir a caixa, a criança e seus familiares encontravam os seguintes itens: um caderno sem pauta nomeado como "Diário de Memórias", um conjunto de canetas hidrográficas coloridas, uma caixa de lápis de cor, quatro folhas de adesivos, uma máquina fotográfica infantil com cartão de memória e cabo para carregamento, as regras e instruções do jogo impressas, orientações sobre o uso da máquina fotográfica impressas (além disso, um vídeo foi enviado aos pais ou responsáveis das crianças via *WhatsApp* para auxiliar a criança na utilização da máquina fotográfica), o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para ser assinado pela criança, e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ser assinado pelo adulto convidado, que deveria ser assinado pelo adulto participante convidado pela criança.

Imagem 3 - Convite - jogo (Caixa do tempo: resgate memórias, desperte sentimentos e histórias sobre o período pandêmico)

Fonte: Arquivo da pesquisa.

O convite à participação em um jogo de pesquisa é um aspecto essencial no processo de produção de dados, uma vez que estabelece a base para a colaboração entre os pesquisadores e os participantes. No contexto do jogo intitulado "Caixa do tempo: resgate

memórias, desperte sentimentos e histórias sobre o período pandêmico", o convite desempenha um papel fundamental na criação de um espaço de envolvimento participativo e colaborativo, especialmente voltado para as crianças.

O jogo, concebido como uma caixa de ferramentas repleta de elementos criativos e lúdicos, é, em si, uma abordagem inovadora para a pesquisa, pois se distancia da tradicional coleta de dados por meio de questionários ou entrevistas. Através do convite, as crianças são convidadas a se tornarem coprodutoras do conhecimento, protagonistas ativas que compartilham suas perspectivas únicas sobre o período pandêmico.

O convite começa por despertar a curiosidade e o interesse das crianças. A utilização do termo "Caixa do tempo" evoca a ideia de uma jornada na qual podem explorar, registrar e refletir sobre suas experiências. A proposta de "resgate de memórias" sugere a importância de revisitarem eventos passados, enquanto a referência ao "despertar de sentimentos e histórias" sugere a abertura para uma narrativa pessoal e emocional.

A inclusão da família ou responsáveis no convite amplia a dimensão do jogo. Ao sugerir que a criança convide um adulto a participar, o convite cria uma oportunidade para o diálogo intergeracional, promovendo a troca de perspectivas e experiências. Isso também alinha o jogo com a importância de considerar as redes de apoio e os contextos familiares das crianças, abrindo caminho para um entendimento mais abrangente das dinâmicas vivenciadas durante a pandemia.

O convite também esclarece o propósito da pesquisa e delineia os passos do jogo. A leitura conjunta do "Termo de Assentimento Livre e Esclarecido" e das "regras e instruções do jogo" garante que tanto as crianças como os adultos tenham uma compreensão clara do que está envolvido na participação. Essa transparência é fundamental para construir a confiança e o consentimento informado dos participantes.

O convite, portanto, age como um ponto de partida para a exploração das experiências das crianças durante a pandemia, criando um ambiente que incentiva a expressão e a reflexão. Ele oferece uma oportunidade para que as crianças se apropriem do processo de pesquisa, direcionando-o com sua perspectiva individual e criativa. Além disso, ao envolver os adultos convidados, o convite amplia a pesquisa para além do universo das crianças, enriquecendo a narrativa com diferentes olhares e vozes. Em última análise, o convite é a porta de entrada para um jogo de pesquisa que se baseia na participação ativa, na escuta atenta e na valorização das experiências das crianças no contexto da pandemia.

Imagem 4 - Conteúdo da caixa do jogo

Fonte: Arquivos da pesquisa.

No âmbito do contexto mencionado, a implementação do jogo de pesquisa envolveu diversos elementos que desempenharam papéis específicos na coleta e no registro das experiências das crianças durante o período pandêmico. Cada um desses elementos foi cuidadosamente selecionado para proporcionar um ambiente lúdico e interativo que incentiva a participação ativa e a expressão autêntica das crianças. A seguir, discutiremos a importância e o papel de cada um desses elementos presentes no conteúdo da caixa do jogo.

O Diário de Memórias, um caderno sem pauta, apresenta-se como um espaço de expressão livre. Ele se torna um meio através do qual as crianças podem narrar suas vivências, pensamentos e emoções de maneira escrita ou visual. Essa ferramenta oferece às crianças a oportunidade de refletir sobre suas experiências pessoais, criando um registro tangível de suas memórias que, por sua vez, pode ser utilizado para o desenvolvimento das análises e interpretações na fase subsequente da pesquisa.

O conjunto de canetas hidrográficas coloridas e o conjunto de lápis de cor representam instrumentos que transcendem a comunicação verbal e proporcionam um canal alternativo de expressão. As diferentes cores permitem a expressão de emoções e sentimentos de maneira mais visual e simbólica. Esses elementos facilitam a criação de representações gráficas das experiências das crianças, enriquecendo o conteúdo do Diário de Memórias com elementos

visuais que podem transmitir nuances e contextos que palavras por vezes não conseguem capturar.

Os adesivos acrescentam um componente criativo e interativo ao processo. Ao permitir que as crianças decorem suas páginas, os adesivos incentivam um engajamento mais ativo e proporcionam uma maneira lúdica de enfatizar aspectos importantes de suas vivências. A inclusão dos adesivos também pode desencadear associações visuais e estimular recordações específicas, enriquecendo a qualidade das informações registradas.

A máquina fotográfica infantil desempenha um papel crucial na captura de momentos visuais do cotidiano das crianças durante o período pandêmico. Ela permite que as crianças documentem, de forma autônoma, aspectos que consideram relevantes, concedendo a elas uma voz visual na narrativa das experiências vividas. A máquina fotográfica age como uma ferramenta de empoderamento, incentivando as crianças a explorarem seu ambiente e a se envolverem em processos de autoexpressão.

Os termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), tanto para as crianças como para os adultos convidados, asseguram que todos os participantes tenham compreensão clara das propostas da pesquisa e dos objetivos do jogo. A assinatura do TALE pelas crianças reflete seu consentimento informado para participar, enquanto o TCLE para os adultos enfatiza a importância da sua participação ativa no jogo e na coleta de dados. Esses termos são essenciais para garantir a integridade ética do processo, protegendo os direitos e o bem-estar de todos os envolvidos.

Em conjunto, esses elementos criam um ambiente de pesquisa no qual a criança é empoderada a expressar suas perspectivas e vivências de maneira holística e autêntica. Além disso, estendendo essa abordagem lúdica aos adultos convidados, o jogo de pesquisa estabelece uma conexão entre diferentes gerações, incentivando um compartilhamento de experiências intergeracional. A combinação desses elementos visa a criar um ambiente de pesquisa dinâmico, onde cada componente é cuidadosamente projetado para extrair informações ricas e significativas sobre as experiências das crianças e de seus participantes adultos no contexto da pandemia.

Imagem 5 - Instruções do uso da câmera fotográfica e regras[23] do jogo Caixa do tempo: resgate memórias, desperte sentimentos e histórias sobre o período pandêmico

Instruções para câmera infantil:

1. **USB:** É usado para conectar o PC para transmitir dados e para conectar externo fonte de alimentação para carregar a bateria ou fornecer energia de trabalho;
2. **Tecla de modo:** Os seguintes modos podem ser alternados para: modo de gravação, modo de câmera e vídeos reprodução e modo de navegação de fotos;
3. **Slot para cartão SD:** Local de acoplar o slot do cartão SD;
4. **Alto falante** : Reproduz um som de um vídeo ou arquivo de som;
5. **Microfone:** Recebe som de um vídeo ou arquivo de áudio;
6. **Lente** : Janela do visor;
7. **Botão de energia:** Para máquina de comutação de equipamentos. Indica o carregamento;
8. **Botão de gravação/botão da câmera:** No modo de câmera, pressione rapidamente este botão para iniciar a gravação, pressione S novamente para gravação. Pressione rapidamente este botão para tirar uma foto no modo de câmera, no modo de menu, ou seja, o botão de confirmação;
9. **Tela:** Visor colorido de 2,0 polegadas;

Caixa do tempo: resgate memórias, desperte sentimentos e histórias sobre o período pandêmico

O mundo todo, nos anos de 2020, 2021 e 2022 vivenciou um grande desafio.

Enfrentamos o COVID-19, ficamos em casa, perdemos e nos separamos de pessoas que amamos, ficamos sem frequentar as escolas, brincamos mais em casa, mudamos nossas rotinas...

Foi um grande desafio, mas aqui estamos nós para contar um pouco dessa história.

Para isso, procurei encontrar algumas crianças e alguns adultos que pudessem me ajudar contando um pouco sobre essa história.

Você é uma das crianças que terão a oportunidade de relembrar o passado e de contar um pouco do que você viveu durante a pandemia e um pouco do que vive hoje!

Ficarei imensamente feliz se você puder me ajudar nisso!!!

Para isso, criei um jogo que pudesse despertar em você o poder de lembrar algumas coisas importantes que aconteceram com você e sua família nos anos de 2020, 2021 e 2022!

Estou chamando este jogo de a "Caixa do tempo: memórias e histórias do período pandêmico"

Esse jogo, assim, como todo jogo, também tem regras, peças e instruções.

No nosso jogo, cada criança recebe **uma caixa um conjunto de canetinhas, uma caixa de lápis de cor, adesivos para te ajudar nas etapas do jogo, um caderno com o nome "Diário de Memórias", uma câmera fotográfica, as regras do jogo e um manual de instrução de uso da câmera fotográfica.**

Com os lápis de cor e as canetinhas, você poderá soltar sua imaginação contando por meio de desenhos e palavras momentos que te marcaram durante a pandemia. Todos seus desenhos podem ser feitos em seu Diário de Memórias.

Para usar a máquina fotográfica, você poderá, com a ajuda de um adulto, consultar o manual de instrução dela e para te ajudar, estou mandando também um vídeo de instrução!

Fonte: arquivos da pesquisa.

Após a leitura das instruções do jogo, orientamos sobre a necessidade de devolver a caixa com o Diário de Memórias e possíveis objetos que pudessem ser colocados dentro da caixa, a máquina fotográfica e os termos TALE e TCLE para o adulto convidado (assinados). Além disso, para facilitar o uso de documentos e registros (fotos ou vídeos), foi sugerida a opção de compartilhamento via *WhatsApp* ou pelo *Google drive*.

Uma semana depois de entregarmos o jogo aos pais ou responsáveis pela criança, entramos em contato novamente para recolhermos os dados (Diário de Memórias, objetos, câmera e imagens). A família da criança solicitou mais tempo, alegando imprevistos pessoais, para que pudéssemos recolher o material.

Após recuperar os jogos e, consequentemente, as produções da criança e do adulto convidado, digitalizamos todos os dados incluindo os desenhos. Realizamos uma leitura preliminar do que foi produzido, organizando as imagens dos desenhos feitos pelas crianças, as fotografias selecionadas por elas e as fotografias tiradas por elas com a câmera disponibilizada no jogo.

Também organizamos o material produzido pelo adulto convidado pela criança, analisando os escritos desse adulto. Somente após essas etapas, entramos novamente em contato com a família para discutir individualmente sobre os dados já organizados. A

[23] As regras do jogo formatado para as crianças se encontram no apêndice H.

entrevista gravada foi transcrita para análise posterior. O desenvolvimento de todo o processo de produção de dados com as crianças, incluindo a entrega do jogo, a abertura do jogo, a produção de dados, a devolução do jogo e a entrevista, ocorreu de janeiro a abril.

4.7.2 Educadoras: adultos também brincam!

Entramos em contato com as educadoras (via *E-mail* e *WhatsApp*) explicando os objetivos da pesquisa e convidando-os a participar. Após a concordância das educadoras, agendamos a coleta de assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE - apêndice E) e a entrega do jogo[24]. De posse do documento assinado, entramos em contato via *WhatsApp* para agendarmos a data para abertura e início do jogo.

Imagem 6 - Registro da entrega do jogo de pesquisa às Educadoras: Bojunga, Esperança e Jade[25]

Fonte: Arquivos da pesquisa.

Com agendamento prévio, em formato virtual, encontrávamos com as educadoras em dias e horários distintos. Nesse encontro, elas abriram a caixa do jogo, verificaram os objetos dentro dela e, em seguida, lemos juntas as regras e instruções, esclarecendo eventuais dúvidas. O jogo foi montado em uma caixa pronta. Ao abrirem a caixa, as educadoras encontraram

[24] Em virtude da pesquisadora não morar no Brasil atualmente, duas estudantes do 5º período de pedagogia foram convidadas a participar na montagem, entrega e coleta dos jogos de pesquisa, bem como das assinaturas dos termos de consentimento livre e esclarecido.

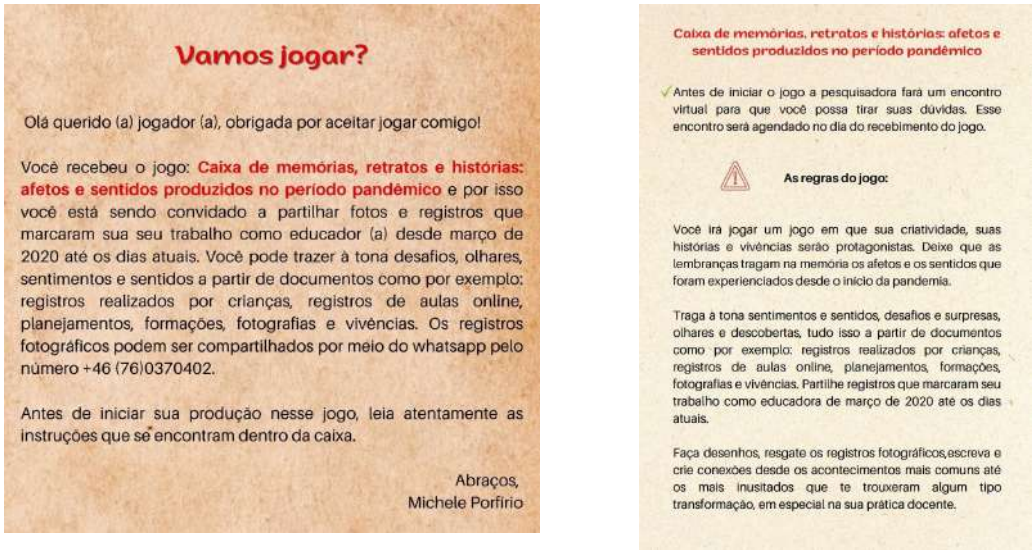
[25] Na primeira foto estão as estudantes de pedagogia que auxiliaram no processo de montagem, entrega e coleta do jogo de pesquisa. São elas: Eunice Florentino de Almeida e Carla Cunha de França - Alunas do 5° período de pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. Ambas assinaram um termo de uso de imagens que consta no anexo F e G.

dentro um caderno sem pauta nomeado: “Diário de Memórias”, um conjunto de jogos de caneta colorida, e as regras do jogo impressas.

Imagem 7 - Jogo Caixa de memórias, retratos e histórias: afetos e sentidos produzidos no período pandêmico (lacrado) e o conteúdo da caixa do jogo: Diário de memórias e conjunto de canetas coloridas

Fonte: Arquivos da pesquisa.

Imagem 8 - Convite e regras[26] do Jogo Caixa de memórias, retratos e histórias: afetos e sentidos produzidos no período pandêmico



Fonte: Arquivos da pesquisa.

[26] As regras do jogo formatado para as educadoras se encontram no apêndice I.

Após ler as instruções, orientamos sobre a necessidade de devolver a caixa com o Diário de Memórias e possíveis objetos que elas poderiam colocar dentro da caixa. Além disso, para viabilizar a utilização de documentos e registros (fotos ou vídeos), foi orientado a possibilidade de compartilhar via *WhatsApp* ou pelo *Google drive*. Uma semana após a entrega do jogo, entramos em contato para recolhermos os dados (Diário de Memórias, objetos e imagens). As educadoras solicitaram mais tempo, pois tinham demandas adicionais no final do ano e não conseguiram finalizar como desejavam.

Uma vez em posse dos jogos novamente e agora das produções das educadoras, digitalizamos e fotografamos todos os dados (desenhos, textos e objetos). Realizamos uma leitura preliminar e organizamos as fotografias junto do texto transcrito. Posteriormente, retomamos o contato individual com as educadoras para discutir os dados. A entrevista gravada foi transcrita para análise posterior. Todo o processo de coleta de dados com as educadoras - entrega do jogo, abertura, produção de dados, devolução do jogo e entrevistas - ocorreu de dezembro a fevereiro.

4.8 OS CICLOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Ao adotarmos a abordagem qualitativa de pesquisa, nos deparamos com uma proposta flexível e não rígidamente estruturada. Essa abordagem permite ao pesquisador explorar sua imaginação e criatividade na criação de métodos de coleta de informações, no caso dessa pesquisa, produção de dados específicos para o contexto em estudo.

Nesse sentido, foram empregadas algumas técnicas distintas para registrar as informações obtidas: resgate de fotos, vídeos, documentos, objetos, produção de relatos escritos, produção fotográfica e conversa sobre as produções[27]. É importante destacar que todas as conversas com os participantes da pesquisa, aconteceu em formato virtual e utilizamos o aplicativo *Zoom* [28] (ferramenta síncrona) para realizarmos as conversas com os participantes. Essa escolha se deu pela possibilidade de gravarmos os encontros pela plataforma do aplicativo.

Vale ressaltar que segundo Clark (2017), ao adotar uma abordagem multimetodológica na pesquisa com crianças, é possível co-construir significados, ao mesmo tempo que se reconhece as diversas vozes e linguagens dos participantes do estudo. Além disso,

[27]Conforme mencionado na seção anterior, somente a criança teve acesso à câmera fotográfica para produção de registros fotográficos.
[28]Plataforma do aplicativo Zoom: https://zoom.us/

proporcionar diferentes modos de expressão às crianças, como desenhos, contato com registros fotográficos, falas, filmagens, possibilidade de produção fotográfica e coletas de artefatos, abre um amplo leque de perspectivas para ouvir os pontos de vista delas. Acreditamos que essa diversidade de abordagens de coleta de dados nos proporcionou uma visão mais rica e abrangente do fenômeno estudado, permitindo-nos capturar nuances e perspectivas relevantes para a análise qualitativa em nosso estudo de caso.

Ao realizar a análise em um estudo, é importante seguir alguns passos para garantir uma abordagem sistemática e completa. Considerando o caminho metodológico percorrido, em que as produções se deram com suporte de imagens e discursos, nos apoiamos na Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2016) como método de análise. Segundo Galiazzi e Souza (2019, p.1), a análise Textual Discursiva "é uma metodologia de análise de textos e discursos na pesquisa qualitativa muito utilizada em pesquisas nas Ciências Humanas, especialmente em pesquisas na Educação no contexto brasileiro". Ela sugere a descrever e interpretar alguns sentidos que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar. (Moraes, 2003, p. 192)

Considerando que nossa pesquisa não tem a pretensão de apresentar hipóteses e comprová-las, mas compreender sentidos produzidos no contexto pandêmico, nossa opção por ancorar nossa análise imagético-discursiva na Análise Textual Discursiva (ATD) é justificada pela premissa fundamental presente nesse campo de estudo, que enfatiza a palavra como um espaço carregado de significados e sentidos sempre suscetíveis a uma compreensão mais aprofundada. Ao adotar a ATD, o pesquisador tem a oportunidade de explorar minuciosamente as sutilezas e implicações presentes nos discursos analisados, o que, por sua vez, contribui para a criação de novas perspectivas e descobertas sem a imposição de respostas definitivas, mas sim ao apontar a (re)construção de possíveis caminhos interpretativos (Galiazzi; Souza, 2019).

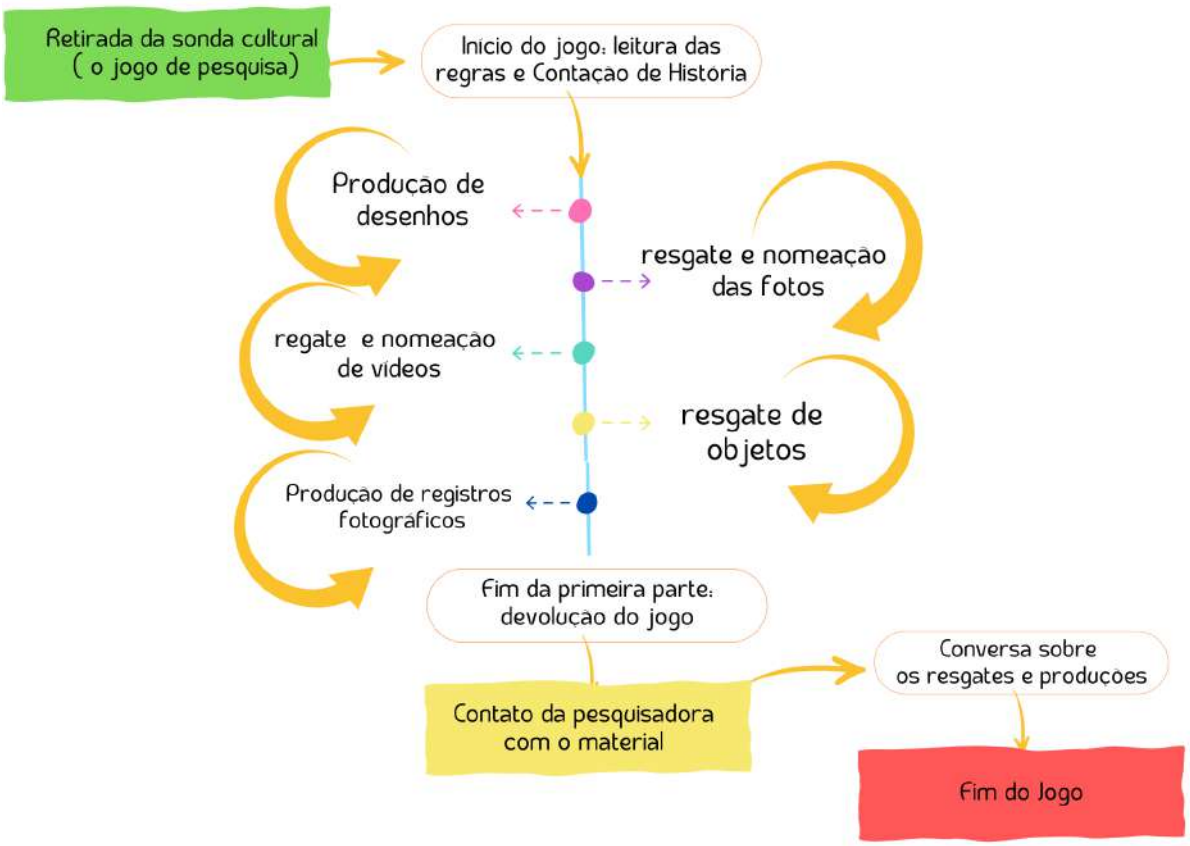
Nossos dados são embasados em uma produção centrada nos participantes, utilizando o formato de ludicidade. Nessa perspectiva, acreditamos que a Análise Textual Discursiva (ATD) é apropriada, pois permite ao pesquisador,

> precisa ir redirecionando o processo enquanto avança por ele. Procura explorar as paisagens por onde passa, refazendo seus caminhos. Isso constitui uma reconstrução dos entendimentos de ciência e de pesquisar, reconstruções em que se evidencia um movimento em direção a novos paradigmas, com ênfase na autoria de um sujeito que assume sua própria voz ao mesmo tempo em que **[amplia]** voz a outros sujeitos. (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 123 grifo nosso)

Como utilizamos a sonda cultural como estratégia de produção de dados, formatada em um jogo de pesquisa, não tivemos contato com a produção feita pelos participantes, somente após a entrega do material, o que corroborou para nossa escolha nos caminhos de análise a optar pela categorização indutiva (explicaremos mais adiante). Abaixo apresentamos os diagramas dos ciclos de produção de dados de cada grupo de participantes.

4.8.1 O ciclo de produção de dados da criança[29]

Figura 1 - Fluxograma referente ciclo de produção de dados da criança



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Antes de receber o jogo, os responsáveis deveriam realizar a leitura e assinatura do TCLE, autorizando a criança a participar da pesquisa. Embora os responsáveis pela criança já

[29] A partir deste ponto em nossa pesquisa, ao nos referirmos aos participantes do grupo "crianças", utilizaremos o singular. Inicialmente, nossa proposta almejava a obtenção de dados de múltiplas crianças. Contudo, devido à circunstância em que apenas uma criança concluiu integralmente a pesquisa, optamos por manter o termo "crianças" até o momento presente. Embora tenhamos entrado em contato com dados de outra criança, esta última não completou o processo de participação na pesquisa.

estivessem em posse do jogo de pesquisa, elas só poderiam iniciar após um encontro dela junto dos responsáveis com a pesquisadora pois, poderiam ela deveria concordar em participar da pesquisa e a abertura do jogo deveria ser realizada em nossa presença (virtual).

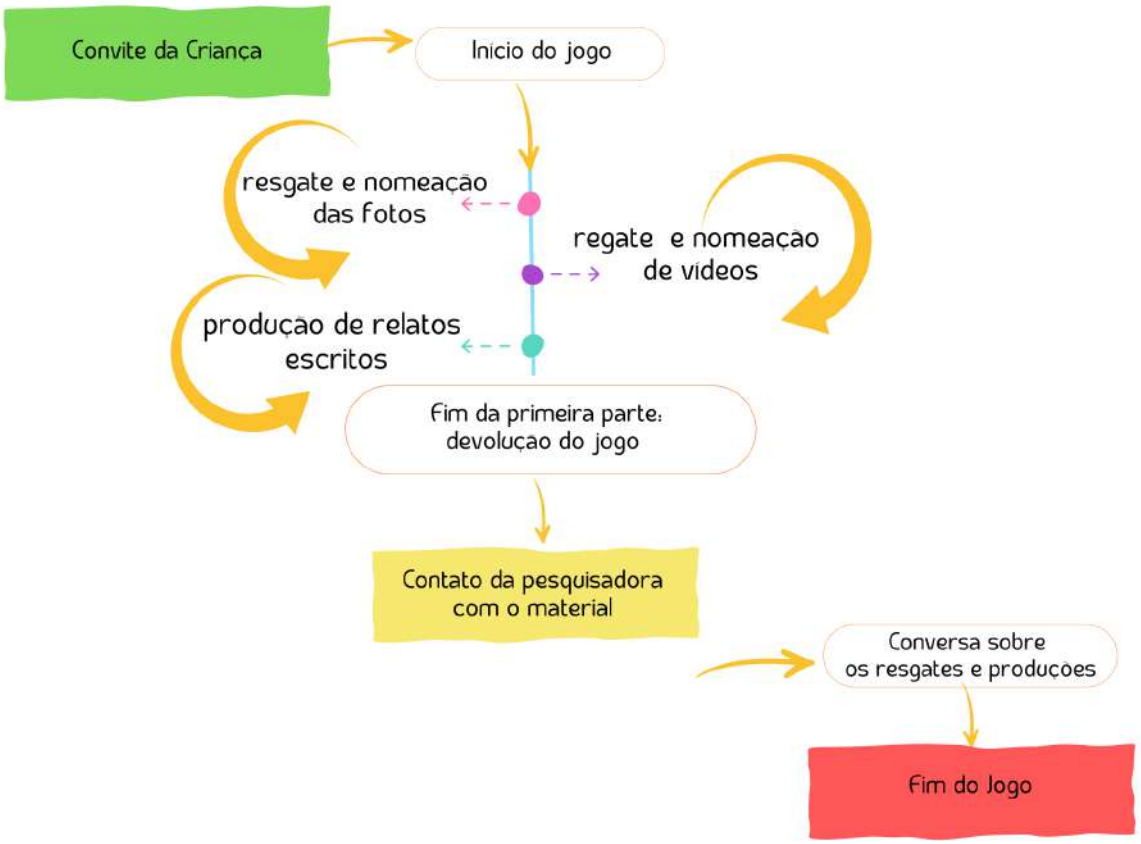
Considerando isso, junto dos responsáveis, explicamos do que se tratava o jogo de pesquisa, lemos para ela o documento TALE, posteriormente lemos e explicamos para ela as regras do jogo, conferimos com ela se todo material descrito no documento das regras estava dentro da caixa. As formas de registros resgatados ou produzidos, poderiam ser escolhidas por ela, e por isso, nem todos os formatos foram utilizados. A entrega do material resgatado pela criança, poderia ser feita digitalmente via *WhatsApp* ou por compartilhamento no *Google Drive*, com intermédio de um responsável.

Sobre as produções que propomos à criança realizar, ao disponibilizarmos uma máquina fotográfica com cartão de memória, a possibilidade de fotografar muitas fotos era real. Optamos por não colocar limites em relação a quantidade de imagens a serem produzidas, por acreditarmos que, a criança com idade entre 4 e 6 anos, pode não conseguir fazer escolhas conscientes em função do desenvolvimento cerebral dela, ainda ser imaturo e, se tratando da possibilidade de fotografar o mundo de maneira livre, isso se torna também uma brincadeira e, para o brincar, acreditamos que não se deve ter limites. Nesse sentido, abraçamos o risco de entrarmos em contato com muitas imagens e buscarmos formas de lidar com elas posteriormente.

Diante disso, com a realidade de produção de muitas fotos feita pela criança participante, optamos por distribuir em blocos as fotos para que pudéssemos garantir a produção livre dela das imagens e, escolhemos na primeira curadoria de dados, posteriormente agrupar as imagens em blocos de afinidade e em seguida poderíamos que a criança escolhesse uma imagem que ela pudesse conversar sobre ela, atribuindo sentido assim em sua produção. Além disso, no jogo de pesquisa da criança, ela deveria convidar um adulto para ser jogador conosco. Outro ponto a ser destacado é que, somente a criança pôde fazer registros especialmente para o jogo.

4.8.2 O ciclo de produção de dados do adulto convidado

Figura 2 - Fluxograma referente ciclo de produção de dados do adulto



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Diferente dos outros participantes da pesquisa, o adulto convidado só poderia participar do jogo se a criança fizesse o convite. No dia em que a leitura das regras do jogo foi realizada com a criança, os responsáveis ficaram cientes dessa condição. Além disso, o adulto convidado, deveria também ler e assinar o documento TCLE. As formas de registros resgatados ou produzidos, poderiam ser escolhidas por ele. A entrega do material produzido pelo adulto convidado poderia ser feita digitalmente via *WhatsApp* ou por compartilhamento no *Google Drive*.

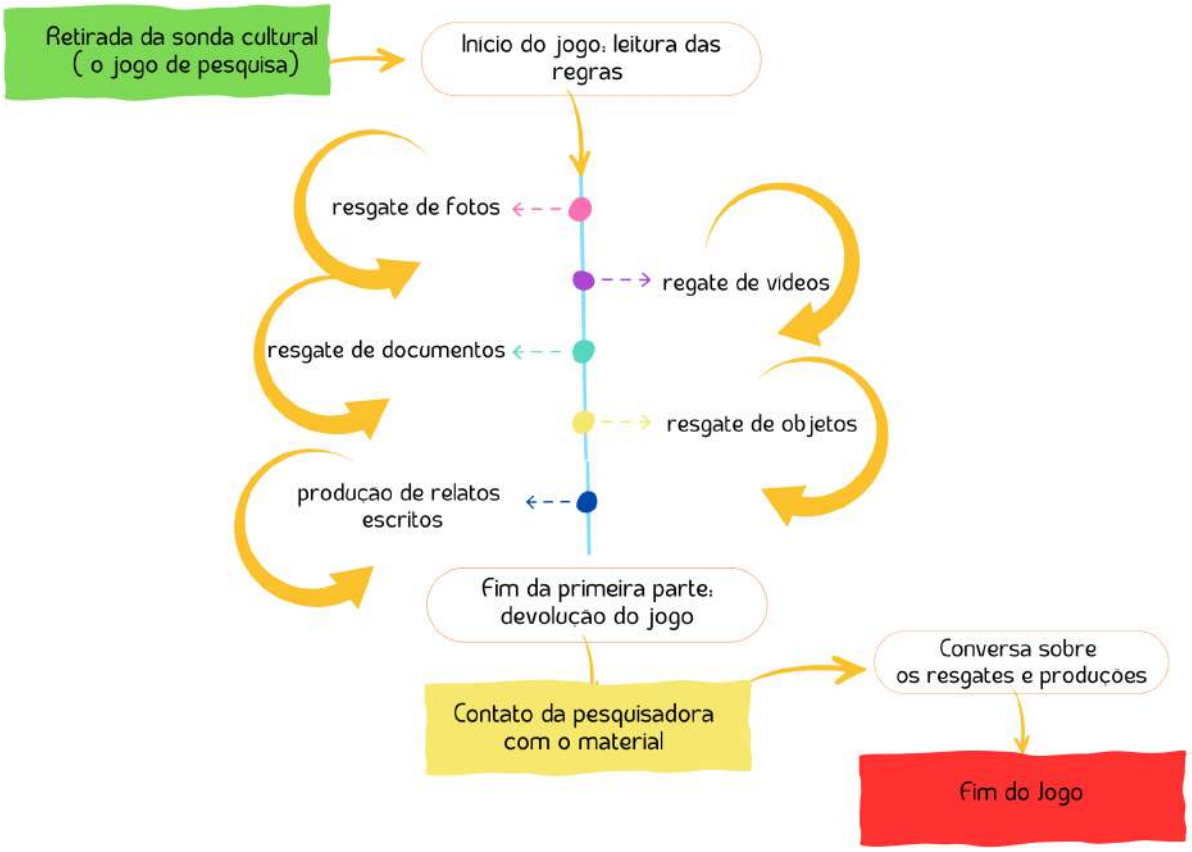
Após a devolução dos materiais produzidos, antes de continuar o jogo, recebemos com a ajuda das estudantes de pedagogia (mencionadas anteriormente), todo material digitalizado[30] e assim foi possível entrar em contato com todas as produções de cada participante. Com a possibilidade de envio de parte do material resgatado e produzido acontecer por *WhatsApp* ou compartilhados via *Google Drive*, entremos em contato com eles antes do restante dos outros materiais, mas somente após esse contato com todo o material produzido, fizemos a curadoria

[30] Todo o trabalho de digitalização foi realizado pelos estudantes de pedagogia mencionados na seção anterior.

e posteriormente agendados os encontros para a realização das conversas e escuta sobre as produções dos participantes.

4.8.3 O ciclo de produção de dados das educadoras

Figura 3 - Fluxograma referente ciclo de produção de dados das educadoras



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Antes de receber o jogo, as educadoras deveriam realizar a leitura e assinatura do TCLE. Embora as educadoras estivessem em posse do jogo de pesquisa, elas só poderiam iniciar após um encontro delas com a pesquisadora pois, poderia haver dúvidas e além disso, nesse momento conferimos junto de cada educadora (individualmente) se todo material descrito no documento das regras estavam dentro da caixa. As formas de registros resgatados ou produzidos, poderiam ser escolhidas por elas, e por isso, nem todas as educadoras utilizaram todas as possibilidades. A entrega do material resgatado e produzido pelas

educadoras, poderia ser feita digitalmente via *WhatsApp* ou por compartilhamento no *Google Drive*.

4.8.4 O ciclo das conversas

No que diz respeito à criança e ao adulto convidado, o diálogo ocorreu em um formato livre, sem roteiros definidos, embora algumas perguntas tenham se repetido. Dessa forma, entrávamos em contato com as imagens e prosseguimos com a conversa, priorizando a escuta ativa. Entretanto, é importante ressaltar que essa escuta não se configurou como uma abordagem terapêutica nem se deu no formato de uma entrevista direcionada.

Ao analisarmos o conteúdo de cada conversa, percebemos que a singularidade de cada caso se destacou. Nossa abordagem foi caracterizada por uma ausência de estruturas de entrevista predefinidas, permitindo que as conversas se moldassem de maneira individual. Reconhecemos que cada participante possui uma perspectiva única, o que nos levou a adotar uma abordagem mais flexível, alinhada com a contingência da linguagem e das interações estabelecidas em cada encontro.

É crucial enfatizar que não buscamos impor entrevistas dirigidas durante nenhum dos encontros com os participantes. Embora tenhamos elaborado algumas questões como um possível roteiro de entrevista para o encontro com as educadoras, não conseguimos seguir esse roteiro de forma rígida. Cada participante trouxe relatos sobre suas vivências, influenciados por suas produções e escolhas individuais. Nosso objetivo foi ouvir as narrativas dos participantes, sem a intenção de adotar uma abordagem terapêutica ou de conduzir uma entrevista detalhada. Como resultado, algumas pessoas falaram mais do que outras, algumas detalharam memórias pessoais enquanto outras compartilharam experiências mais relacionadas à prática pedagógica.

É relevante salientar também que, embora tenhamos examinado as fotos e vídeos enviados às educadoras, esses elementos não foram utilizados como orientadores estritos para nossas conversas. A interação foi guiada principalmente pelas narrativas trazidas pelos próprios participantes, com o objetivo de capturar suas percepções, pensamentos e experiências de maneira autêntica e não direcionada.

4.8.5 Considerações e procedimentos éticos

Esta pesquisa esteve amplamente comprometida com os princípios éticos, visando proteger os direitos, a dignidade e o bem-estar dos participantes. Além disso, asseguramos que todas as informações construídas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa. Destacamos também a importância de trazer um olhar mais refinado sobre a ética na pesquisa em especial quando se lida com crianças pois, em muitos momentos isto não foi considerado e por isso documentos reguladores praticamente eram inexistentes, entretanto, com a evolução acerca da visão e concepção sobre crianças e infâncias, houve uma contribuição a favor de um olhar empático sobre a necessidade de se renovar também as normativas em relação à ética na produção de pesquisas e as bases metodológicas que envolvem a pesquisa com as crianças. Entendemos assim que,

> Quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a ideia central é a de que as crianças são autoras, mas sabemos que precisam de cuidado e atenção (Kramer, 2002, p. 42).

Diante da afirmação de Kramer (2002) buscamos todos os cuidados que acreditamos serem pertinentes para nossa pesquisa, em especial nos aspectos que revelam a segurança física e psicológica da criança.

Em concordância com a Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 e a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012[31], compreendemos que a ética é uma construção humana, inserida em um contexto histórico, social e cultural. Nesse sentido, reconhecemos a importância de estabelecer os necessários limites éticos em nossa pesquisa, garantindo o respeito à dignidade humana e a proteção dos participantes nas pesquisas científicas com seres humanos. De acordo com as resoluções mencionadas, o comportamento ético do pesquisador requer a consciência e a liberdade do participante, assegurando o pleno exercício dos direitos destes últimos.

Nas Ciências Humanas e Sociais, a pesquisa apresenta particularidades, com ênfase em múltiplas perspectivas teórico-metodológicas, práticas de atribuição de significado e representações, sem intervenção direta no corpo humano, mas podendo carregar riscos específicos. Nesse contexto, a relação entre pesquisador e participante é contínua e reflexiva,

---

[31] Resoluções que baseiam as considerações éticas em nossa pesquisa: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf ou da https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html

permitindo a construção de relações não hierárquicas, redefinidas ao longo do diálogo entre subjetividades.

Alicerçados em documentos fundamentais que reafirmam a dignidade, liberdade e autonomia do ser humano, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração Interamericana de Direitos e Deveres Humanos, valorizamos o sistema dos Comitês de Ética em Pesquisa e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. A Resolução 466/12 também reconhece as especificidades éticas das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais, bem como de outras áreas com metodologias próprias.

Assim, entendemos que a produção científica deve ser conduzida de forma a trazer benefícios atuais ou potenciais para os seres humanos, comunidades e a sociedade em geral, promovendo uma qualidade de vida digna ao respeitar os direitos civis, sociais e culturais, além de preservar um ambiente ecologicamente equilibrado. Essa perspectiva ética é fundamental para assegurar a integridade dos participantes e a contribuição positiva das pesquisas no avanço do conhecimento e no bem-estar humano.

Diante do exposto, realizamos os seguintes princípios éticos e básicos envolvidos em uma pesquisa. 1) Solicitação de carta de anuência[32] (n°27/2022) junto à Secretaria de Educação e Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica da Prefeitura de Recife; 2) Solicitação do pedido de permissão do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) para se pesquisar junto aos funcionários da unidade; 2) Obtenção do TALE (apêndice A) por parte da criança que foi reafirmado nos momentos de conversa; 3) Obtenção de TCLE (apêndices: B, D, E) por parte dos responsáveis pelas crianças, dos adultos convidado e dos educadores; 4) Obtenção da autorização do responsável pela criança em utilizar as imagens e depoimento online em que a criança aparece (apêndice C); 5) Avaliação dos riscos e benefícios gerados com a pesquisa; 6) Solicitação de autorização de imagens das estudantes de pedagogia que auxiliou no processo de montagem e entrega do jogo (apêndice F, G); 7) Relevância social e acadêmica da pesquisa;

Nos termos redigidos por nós (TCLEs e TALE), foram explicitados e esclarecidos os objetivos e procedimentos da pesquisa, assim como a autorização para gravação dos encontros em que conversamos, a voluntariedade e o consentimento dos participantes. Vale ressaltar que, no que diz respeito ao TALE, uma leitura foi feita pela pesquisadora junto dos responsáveis e, as adaptações nesse momento foram feitas para que a criança entendesse o conteúdo do termo. Ou seja, uma leitura calma, com pausas, foi priorizada, bem como

[32] Não consta na pesquisa a carta de anuência, tendo em vista a garantia da confiabilidade dos dados dos participantes.

explicações ao longo da apresentação do documento, prezamos por esses aspectos para que a criança pudesse entender aspectos básicos da pesquisa e que esse processo se dava de maneira compreensível para que assim, adultos e criança ficassem cientes da participação deles na pesquisa de forma voluntária (Alvarenga *et al*, 2012).

Esse processo de leitura foi formatado pois acreditamos que para que as crianças concedam seu assentimento, é essencial construir uma relação de confiança com o pesquisador. Esse processo se deu antes de iniciarmos a pesquisa com o início da gravação e se concretizou aos poucos com nossa conversa acerca dos interesses da criança diante da possível participação dela, nesse sentido, foi considerando que as interações em campo foram dinâmicas, fluidas e envolveram uma constante negociação, pois a obtenção do assentimento requer uma abordagem sensível e adaptável, pois "[...] a intersubjetividade construída entre o pesquisador e as crianças é sempre relativa, aproximada e imprecisa" (Ferreira, 2010, p. 179). Nesse sentido, "o consentimento informado tem sido um dos aspectos éticos mais intensamente discutido nos últimos tempos" (Fernandes, 2016, p. 766).

Em função dos registros de imagem das duas estudantes de pedagogia que nos auxiliaram no processo de entrega e retirada da sonda cultural (jogo de pesquisa), solicitamos a assinatura do termo de autorização de imagem que se encontra nos apêndices ao final da pesquisa. Em relação aos riscos inerentes à pesquisa, esta não ofereceu risco físico aos participantes. No entanto, deixamos explícito que, caso algum desconforto ocorresse durante o processo de coleta de dados, a pesquisadora responsável garantiria um atendimento inicial para auxiliar nas queixas. Além disso, deixamos os participantes cientes de que eles poderiam desistir a qualquer momento sem consequências.

A confidencialidade foi garantida, e os resultados serão utilizados apenas para fins científicos e sociais. Os participantes tiveram total acesso à pesquisadora responsável para esclarecer dúvidas, e o consentimento aconteceu de forma voluntária, não havendo compensação financeira. Buscamos ficar atentos a qualquer possibilidade de desconforto e insatisfação de todos os participantes, a fim de realizar encaminhamentos necessários com vista a preservar o bem-estar e o acolhimento dos participantes.

A não submissão do nosso trabalho ao comitê científico se fundamenta em razões importantes que justificaremos a seguir. Primeiramente, é crucial destacar que essa decisão não foi tomada de maneira arbitrária, mas sim em decorrência da necessidade de concluir nossa pesquisa dentro de um prazo limitado.

A submissão a um comitê científico implica em um processo rigoroso de revisão e aprovação do projeto, o que, invariavelmente, demandaria um tempo considerável. Isso se torna um fator crítico quando levamos em consideração o contexto da nossa pesquisa, que se debruça sobre a temática do "tempo pandêmico". Como observado, a pesquisa foi concebida durante um período em que a pandemia estava em curso, e o próprio tema da nossa investigação estava sendo impactado por esse fenômeno.

No entanto, é importante ressaltar que, em um curto espaço de tempo após a coleta da nossa pesquisa, a pandemia foi declarada como encerrada. Esse desenvolvimento inesperado, por si só, provocou uma mudança significativa no contexto do nosso estudo. A urgência de compreender e documentar os efeitos da pandemia sobre o tema da pesquisa era evidente.

Nesse sentido, optamos por não submeter o trabalho ao comitê científico, pois a sua aprovação e o consequente atraso na conclusão da pesquisa poderiam comprometer a relevância e atualidade dos nossos achados. Ao tomar essa decisão, visamos assegurar que nosso trabalho pudesse contribuir de maneira mais imediata para a compreensão de um momento único e efêmero da história, evitando que a pesquisa fosse desatualizada devido às mudanças rápidas do contexto pandêmico.

Portanto, a não submissão ao comitê científico foi uma escolha estratégica, motivada pela busca por uma pesquisa ágil e atemporal, capaz de capturar com precisão a dinâmica do tema abordado em um contexto tão fluido como o da pandemia.

Sobre os benefícios da pesquisa e a relevância social, acreditamos que esta pesquisa fornece uma análise detalhada e diferenciada dos sentidos produzidos pelos participantes durante a pandemia, considerando os diversos estágios enfrentados. Isso é relevante para capturar as mudanças nas perspectivas e experiências à medida que a situação evolui. A utilização da estratégia de Análise Textual Discursiva para analisar os dados garantiu rigor e profundidade na interpretação dos resultados.

4.8.6 Teias interpretativas: as produções dos participantes

Os resultados provenientes da ATD estão refletidos nos metatextos deste estudo, que englobam categorias centrais para uma compreensão mais profunda dos sentidos produzidos pelos participantes durante o período de pandemia. Para construir essa estrutura interpretativa, seguimos os objetivos da pesquisa como guia, estabelecendo uma relação com as categorias que emergiram de cada participante.

É importante ressaltar que a habilidade de observação e reflexão emerge da interação do sujeito com um sistema vivo e auto-organizado, que se baseia na linguagem (no caso, imagético-discursiva), possibilitando reconfigurações constantes dos elementos previamente estabelecidos. Ao se conectar com a realidade por meio da linguagem, o pesquisador inevitavelmente interpreta, deixando sua marca. Diante disso, é impraticável abordar os fenômenos com neutralidade utópica, ancorando-se em uma observação externa.

Concordamos com Moraes (2004, p. 242) ao enfatizar que "em toda tradução, há uma certa traição e que, em toda interpretação, há uma reconstrução por parte do intérprete". Essa perspectiva é particularmente relevante na análise textual discursiva, em que a busca por imparcialidade e objetividade se mostra inatingível. Toda análise é permeada por subjetividade, decorrente da profunda conexão do pesquisador com o objeto de estudo.

O envolvimento com Sofia ocorreu em dois momentos distintos. Primeiramente, conduzimos os procedimentos burocráticos, como obtenção de consentimento, leitura das instruções e regras, e a introdução do jogo, incluindo a explicação dos materiais a serem utilizados. Nesse encontro inicial, também lançamos o jogo com a leitura da história que inaugurou a interação com Sofia. O segundo momento foi dividido em duas etapas: começamos com as produções de Sofia e, em seguida, incluímos um adulto por ela escolhido (João) para participar da dinâmica, explorando as contribuições.

Concordamos com Harper (2002) ao enfatizar que as imagens produzidas pelos participantes, ou pertencentes ao acervo deles, podem funcionar como pontes que encurtam possíveis lacunas de percepção sobre o mundo. Isso potencializa a conexão, de certa forma, entre realidades culturalmente diversas, como as que surgem das relações entre crianças e adultos. No caso de Sofia, ela produziu três desenhos, nomeou e resgatou dez fotos, além de realizar 149 registros com a máquina fotográfica. Quanto a João, ele escolheu e nomeou três fotografias, além de fornecer um registro escrito de suas seleções.

Vale ressaltar que, devido à extensão dos registros fotográficos de Sofia, organizamos as imagens em grupos conforme suas afinidades e as nomeamos para apresentação a ela. Durante nossa conversa, solicitamos que ela escolhesse uma foto específica para discussão, dando a ela a liberdade de ajustar a localização das imagens e modificar os nomes dos grupos, caso fosse necessário.

As educadoras participaram de duas sessões conosco. Na primeira, introduzimos o jogo de pesquisa, apresentamos as instruções e regras, e na segunda discutimos suas produções.

É importante destacar que, ao interagir com as educadoras, não utilizamos imagens ou vídeos em formato de apresentação para conduzir a conversa, ao contrário do que fizemos com Sofia e João. Nossa interação com eles foi ancorada nessa materialidade imagética para orientar nosso diálogo.

4.9 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES: *O CORPUS DE ANÁLISE*[33]

Após realizar cada encontro com os participantes, procedemos à transcrição[34] de todo o material, agrupamos e organizamos relatos escritos, imagens resgatadas e produzidas pelos participantes[35] em documentos individuais, o que gerou assim nosso corpus de análise. Seguimos assim para os processos propostos pela ATD para realizar nossa análise.

A Análise Textual Discursiva é uma estratégia que busca analisar o corpus da pesquisa a partir de três momentos recursivos: 1) Desmontagem dos textos: desconstrução e unitarização; 2) Estabelecimento de relações: o processo de categorização; 3) Captando o novo emergente: expressando as compreensões atingidas (Moraes, 2003). A seguir apresentamos o fluxograma referente ao nosso processo de desenvolvimento da análise baseado na Análise Textual Discursiva. A seguir apresentamos a realização de cada momento recursivo.

[33] É o resultado do agrupamento de todo material a ser analisado na pesquisa (Moraes; Galiazzi, 2016).
[34] Para essa pesquisa, não temos a pretensão de fazer uma análise videográfica das conversas com os participantes.
[35] Em nossa pesquisa, nosso corpus de análise foi formatado a partir das produções de dados dos participantes. Embora tenhamos realizado a transcrição de todas os dois encontros com os participantes, somente fizeram parte de nossas análises, os discursos produzidos pela pesquisadora e participantes, a partir do início do jogo de pesquisa.

Figura 4 - Fluxograma referente ao processo de análise da pesquisa segundo ATD

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

4.9.1 Unitarização

O processo da ATD não segue uma abordagem linear, mas se caracteriza por um "constante ir e vir" no desmontar dos textos, no qual novas relações são estabelecidas a partir de novas leituras e compreensões, abarcando relatos, registros de imagens, desenhos e objetos. Nessa perspectiva, a leitura e interpretação das vozes dos participantes da pesquisa permitem a abertura à significação do outro, no caso específico, a pesquisadora, que incorpora esses significados em seus próprios entendimentos, enriquecendo, dessa forma, sua aprendizagem ao longo do processo investigativo. É uma jornada de exploração contínua, que se retroalimenta à medida que novos *insights* são obtidos, impulsionando o avanço e aprofundamento das análises. A conexão entre os dados coletados e as reflexões da pesquisadora se configura como um fluxo harmônico, em que as compreensões vão sendo gradualmente tecidas, refletindo a complexidade e riqueza dos fenômenos em estudo.

> O processo de unitarização é inseguro, especialmente em seu início. Apenas o envolvimento possibilita conviver com esta insegurança. Implica em mover o sistema de ideias analisado para o caos, produzindo-se um conjunto desordenado e caótico de unidades elementares de significado sobre os temas investigados. O

> conjunto das unidades produzidas corresponde a um espaço criativo, de auto-organização, capaz de dar origem a novas combinações, criando as condições para a emergência do novo, sempre a partir do intercâmbio de sentidos. Todo o processo da análise textual discursiva, e de modo especial a unitarização, constitui exercício de produção de novos sentidos, processo no qual, pela interação com outras vozes o pesquisador atualiza sentidos expressos. A desconstrução total nunca é atingida, exigindo constantes decisões sobre o encaminhamento do processo. (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 124)

Assim, o processo de unitarização para o pesquisador é um constante movimento desconstrutivo e reconstrutivo de sentidos e compreensões a partir do mergulho em significados coletivos expressos pelos sujeitos da pesquisa. Nesse primeiro momento, realizamos a codificação das nossas unidades de sentido (US), que são sempre estabelecidas considerando um significado relevante para os objetivos da pesquisa (Moraes, 2003).

Quadro 2 - Legenda para unitarização

Unidades de Sentido - US	**Códigos das produções**	**Códigos finais usados na pesquisa**
Bojunga	Conversa - C	Bojunga - US
	Diário de memória - DM	
	Foto (x) - Fx	Bojunga F- US
	Vídeo - V	Bojunga V - US
Esperança	Conversa - C	Esperança - US
	Diário de memória - DM	
	Foto (x) - Fx	Esperança F - US
	Vídeo - V	Esperança V - US
Jade	Conversa - C	Jade - US
	Diário de memória - DM	
	Foto (x) - Fx	Jade F - US

	Vídeo - V	Jade V - US
João	Conversa - C	João - US
	Diário de memória - DM	
	Foto (x) - Fx	João F - US
	Vídeo - V	João V - US
Sofia	Conversa - C	Sofia - US
	História - H	
	Desenho (x) - Dx	Sofia D - US
	Foto (x) - Fx	Sofia F - US
	Registro Fotográficos (x = 1 ao 12) - Rx	Sofia R - US

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Esse processo trabalhoso e minucioso em que ampliação de sentidos são produzidos permite que se perceba "(...) os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido" (Moraes, 2003, p. 195). A partir desse processo, são criadas as condições para a emergência de interpretações genuinamente criativas e originais.

Segundo Moraes (2003), a capacidade do pesquisador em estabelecer conexões e identificar relações entre as partes e o todo do material de análise resulta em interpretações criativas e originais. Essas interpretações surgem da imersão e estudo meticuloso desse material. Podemos fazer uma analogia com a formação de uma tempestade, em que a luz emerge graças ao movimento caótico e constante das nuvens. É interessante observar que a desordem inicial desempenha um papel fundamental na criação de novas ordens.

Ao permitir a desorganização do material de análise, proporcionamos uma compreensão mais profunda e significativa dos fenômenos investigados, o que enriquece

sobremaneira o processo de pesquisa. A seguir iniciamos o exercício para realizarmos a categorização, que diz respeito ao segundo momento da análise da ATD.

4.9.2 Unidades de sentido:

As unidades de sentido são componentes textuais que possuem significado completo e podem ser examinadas de forma independente. Em nossa pesquisa, optamos por utilizar a análise imagético-discursiva e nesse âmbito, essas unidades ganham relevância ao possibilitar a identificação dos elementos que constituem uma mensagem e a compreensão de suas interconexões. Para identificá-las em um texto, é importante considerar o contexto em que o texto foi criado e as intenções do autor.

Dentro da análise imagético-discursiva, é comum empregar a técnica conhecida como Fam (Fotografia de Ambiente) para revelar as unidades de sentido em uma imagem. A Fam consiste em identificar os elementos presentes em uma imagem e examinar como eles se relacionam entre si, contribuindo para a construção de um significado completo.

Portanto, a análise imagético-discursiva se concentra na identificação das unidades de sentido, permitindo-nos desvendar as partes que compõem a mensagem visual e como essas partes interagem para criar um significado integral.

4.9.3 Categorização

Antes de chegarmos nas categorias, passamos pelo processo de categorização que "...é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias" (Moraes, 2003, p.196).

A etapa de categorização não apenas agrupa elementos similares, mas também envolve a atribuição de nomes e definições às categorias, aprimorando sua precisão ao longo do processo de construção. Essa clarificação ocorre através de um retorno contínuo aos mesmos elementos, contribuindo para uma progressiva construção do significado de cada categoria. Durante esse processo, as categorias são refinadas e delimitadas com maior rigor e exatidão (Moraes, 2003).

Esse processo se torna possível devido a unitarização que garante ao pesquisador criar condições adequadas para estabelecer a categorização e posteriormente as categorias. Inicialmente, essas categorias podem ser vagas e incertas, mas à medida que o pesquisador

analisa o material de estudo e desconstrói todo o conteúdo, elas gradualmente se tornam mais claras e compreensíveis (Moraes; Galiazzi, 2016).

Para chegar às categorias, pode-se utilizar de dois métodos. O primeiro é método dedutivo que se caracteriza pelas categorias *a priori*, ou seja, elas são estabelecidas previamente, antes de examinar o corpus de análise, com base em teorias que fundamentam a pesquisa. O segundo é o método indutivo que implica na construção das categorias que emergem do corpus de análise, ou seja, as categorias *posteriori*. Neste segundo método, o pesquisador chega a um conjunto de categorias através da intuição, permitindo que surjam novas ordens a partir de um conjunto complexo de elementos de partida. As categorias produzidas por intuição surgem como *insights* repentinos e são resultado da intensa imersão nos dados relacionados aos fenômenos investigados (Moraes, 2003).

É importante notar que, em algum grau, tanto o método dedutivo quanto o indutivo podem requerer intuição e abdução, possibilitando criações originais e novas compreensões em relação aos fenômenos estudados. A escolha entre enfatizar a dedução ou a indução estabelece certos limites para as intuições do pesquisador. A abordagem intuitiva, por sua vez, se aproxima da fenomenologia e permite que as categorias tenham sentido a partir do fenômeno como um todo (Moraes, 2003).

Em nossa pesquisa, realizamos a construção das categorias com base no método indutivo, pois ele abre caminho para novas compreensões e significados. Embora estivéssemos sempre atentas aos objetivos da pesquisa, a construção das categorias se deu com base nas informações contidas no corpus, ou seja, na produção de dados dos participantes. Organizamos assim, conjuntos de elementos semelhantes por meio de comparação e contraste constante entre as unidades de sentido. Caminhamos assim do particular ao geral, resultando nas chamadas categorias emergentes.

Conforme mencionamos no item nomeado Ciclo de Conversas, entendemos que, cada caso é singular, carregado de significados por meio das experiências individuais de cada participante, com isso, realizamos um quadro individual com as categorias que emergiram de cada grupo de participantes. Observamos nos quadros abaixo como se constituiu e estabeleceu as relações em nossa análise que resultou em nossas categorias emergentes:

4.9.3.1 Unidades de sentido: criança

Quadro 3 - Categorias emergentes - Sofia

Categorias emergentes	
Categoria inicial	**Categoria Final**
Lembranças e sentimentos da criança sobre o período de pandemia	Lembranças e sentimentos associados ao contexto de isolamento e distanciamento social
Sentimentos e lembranças ao ver as produções feitas na escola e em casa	
Possibilidades de ver ou não pessoas durante o isolamento	
Motivações para a atividade de plantar	Experiências com espaços abertos
Espaços significativos	
Relações afetivas com familiares (avós, irmão, pai, mãe) durante o período pandêmico	Relações familiares e a afetividade
Relação com amigos e professora durante as atividades online	
Experiências vividas durante o isolamento	
Desenho 1: Sofia e a pesquisadora	Pontos que ecoaram
Escolhas de nomes, fotos para os blocos de imagens.	

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

4.9.3.2 Unidades de Sentido: Adulto convidado

Quadro 4 - Categorias emergentes - João

Categorias emergentes	
Categoria inicial	**Categoria Final**
Desafios nas adaptações e preocupações com a pandemia	Lembranças e sentimentos: adaptações, rotina e o ensino online
Experiência pessoais durante a pandemia	
Impactos da pandemia na rotina familiar	
Impacto da pandemia no contexto escolar e adaptações às atividades online	

Experiência com a possibilidade da filha sair de casa	Experiências com o retorno das atividades presenciais
Impactos da pandemia no retorno presencial	
Impactos da pandemia no contexto escolar - Percepção sobre o retorno	
Experiências e adaptações ao convívio com a pandemia	
Perspectivações para o futuro	Percepções sobre o contexto escolar 2023 e reflexões sobre o futuro
Percepções pessoais no contexto escolar no ano de 2023	

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

4.9.3.3 Unidades de Sentido: Educadoras

Quadro 5 - Categorias emergentes - Bojunga, Esperança e Jade

Categorias emergentes	
Categoria inicial	**Categoria Final**
As interações virtuais	Atividades pedagógicas no fechamento das creches e pré-escolas
O envio de materiais, proposta de atividade e relatos das execuções	
Experiências individuais das crianças	
Atividades com Propostas de Estagiários	
Comunicação e engajamento familiar no ensino remoto	
Vínculo emocional e preocupações relacionadas às crianças durante a pandemia	
Cadernos temáticos	
Produções a partir das Experiências Vividas na Pandemia	Vivências no fechamento das creches e pré-escolas
Desafios, Conquistas e Impactos no Crescimento Pessoal e Profissional.	
Impacto na Saúde Física e Mental sobrecarga pessoal e profissional	

Experiências de Resiliência e Saúde Mental Durante a Pandemia	
Experiências com a gestão e coordenação pedagógica	
Apontamentos sobre Desafios e experiências dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs)	
Olhares sobre a parceria escola-família durante pandemia: Laços Afetivos e Aprendizados Compartilhados	
Os sentimentos e as vivências da pandemia em casa	Pontos que ecoaram
Laços que transcendem: Quando o trabalho dos educadores vai além do ambiente escolar	
Adaptações nas salas de aula	Atividades pedagógicas no retorno das atividades presenciais nas creches e pré-escolas
Espaços abertos na Educação Infantil	
Balanço: Percepções e perspectivas pós abertura das escolas	
Medo da Retomada	Vivências no retorno das atividades presenciais nas creches e pré-escolas
Adoecimento dos Educadores	
Desafios e organização da prática educativa no Retorno Presencial	
Desafios com as famílias e as crianças na retomada	
Processo de Transição e Apego nas Mudanças de Turmas	

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Na estratégia ATD, a construção de categorias proporciona uma compreensão do fenômeno em estudo, levando em conta suas propriedades, como a pertinência aos objetivos e objetos de análise, e a homogeneidade, quando baseada em um mesmo conceito contínuo. Após a categorização e a compreensão das inter-relações das categorias para construir sentidos do fenômeno em estudo, o pesquisador pode identificar o novo emergente. Nesta etapa, o conjunto de categorias "(...) constituem os elementos de organização do metatexto que a análise pretende escrever" (Moraes, 2003), ou seja, inicia o terceiro momento do ciclo da ATD. Esses metatextos representam a materialização da descrição e interpretação, apresentando as conclusões e entendimentos do pesquisador sobre o fenômeno estudado

(Moraes e Galiazzi, 2016). No próximo item, discorremos sobre o que consiste na comunicação por meio de metatextos.

4.9.4 Metatexto

A análise textual qualitativa tem como objetivo criar metatextos analíticos que expressam os sentidos extraídos de um conjunto de textos. Esse processo se dá por meio da identificação de categorias emergentes, resultantes da análise do corpus de estudo, que são utilizadas para compreender e teorizar os fenômenos investigados.

A qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas também da habilidade do pesquisador em se posicionar como autor de seus argumentos. Nessa fase, busca-se estabelecer conexões entre as categorias, a fim de organizar de forma coerente a expressão das novas intuições e compreensões alcançadas (Moraes, 2003).

O metatexto é o produto desse esforço, explicitando a compreensão que surge a partir da combinação dos elementos construídos nos passos anteriores. Para alcançar isso, é essencial uma profunda imersão nos materiais da análise, desencadeada pelos estágios anteriores, permitindo o surgimento de uma compreensão renovada do objeto de estudo. Além disso, comunicar essa nova compreensão e submetê-la à crítica e validação constituem a última etapa do ciclo de análise proposto.

De acordo com Moraes e Galiazzi (2016), essa etapa é estruturada com base nas categorias estabelecidas e conduzirá a descrições, interpretações e novos argumentos, representado, como um todo, a teorização e a compreensão construídas a partir da pesquisa. A habilidade de empregar as categorias construídas na análise é fundamental para a organização da produção escrita e a obtenção de descrições e interpretações válidas dos fenômenos investigados.

Enfocando o ciclo como um processo auto-organizado, assemelhando-o a sistemas complexos e auto-organizativos, percebemos que ele é constituído por elementos racionalizados e planejados, mas, como um todo, ocorre de forma auto-organizada, gerando novas compreensões. Os resultados, que são criativos e originais, não puderam ser previstos, tornando fundamental o esforço de preparação e imersão para que o surgimento do novo pudesse se concretizar. Na próxima seção, apresentaremos nossas teias interpretativas, comunicando o entendimento dos sentidos produzidos pelos participantes da pesquisa.

5 MEMÓRIAS, RETRATOS E HISTÓRIAS: AFETOS E SENTIDOS DA CRIANÇA

Os dados de Sofia foram concebidos considerando todos os momentos em que ela foi convidada a falar, desenhar, resgatar e registrar momentos e objetos que fossem significativos para ela. Dessa forma, para acessar esses significados, interagimos com Sofia no primeiro momento do jogo, quando compartilhamos uma história, e posteriormente, no segundo momento, ao discutirmos todas as produções. Todos os encontros com ela foram gravados, transcritos e fazem parte do conjunto de dados.

Para o segundo encontro com Sofia, organizamos todas as suas produções, separando desenhos, imagens resgatadas e fotografias produzidas. Esse material serviu como base para nossa conversa. Acreditamos que, ao empregarmos a técnica da sondagem cultural associada à foto elicitação, criamos oportunidades para um diálogo que se baseia na evocação de memórias e experiências. Nesse encontro, contamos com a presença do adulto convidado pela criança. Portanto, nosso objetivo com essa abordagem foi compreender como as famílias enfrentaram o período pandêmico, e, nesse contexto, resgatamos aspectos que consideramos relevantes para compreender os sentidos manifestados pela criança nesse período.

O adulto convidado por Sofia foi o pai João. Assim como fizemos com Sofia, antes de conversarmos com João, tivemos um contato detalhado com os materiais e os analisamos. A conversa com João foi conduzida da mesma maneira que a conversa com Sofia, ou seja, seguimos as escolhas dele. Nesse momento, não seguimos um roteiro de perguntas; as produções resgatadas de João foram o ponto de partida para a nossa discussão.

Vale ressaltar que, ao contrário da criança, que teve dois momentos de interação para o desenvolvimento e conclusão do jogo, no caso do adulto convidado, mesmo que já tivéssemos nos encontrado com ele durante as conversas com a criança, consideramos apenas a conversa sobre as produções realizadas por ele para fins de análise. Portanto, a conversa com João ocorreu no mesmo dia da conversa com Sofia. Sofia, por sua vez, foi a criadora de um conjunto de produções ricas em significados e interpretações, baseadas em suas experiências e imagens, que refletem parte de suas vivências relacionadas ao momento pandêmico e suas interações com os outros.

Nesse contexto, como mencionamos nos capítulos iniciais, reforçamos nossa intenção nesta pesquisa de ouvir Sofia, buscando compreender o que ela tem a nos dizer sobre suas experiências e percepções. Isso está em concordância com Cohn (2005), que ressalta a importância ética e política de ouvir as crianças a partir de suas próprias compreensões do

mundo, indo além do mero ato de dar voz, mas nos colocando como ouvintes atentos e acolhedores dessas vozes carregadas de significado.

Com base nesses pressupostos, no processo de categorização dos conjuntos de análise de Sofia, identificamos quatro categorias finais. É relevante enfatizar, neste momento, que as produções de João foram analisadas de forma independente. Não as analisamos com o objetivo de validar a fala de Sofia, mas sim de aprofundar nossa compreensão dos sentidos expressos por ela. Com isso em mente, elaboramos separadamente as categorias que emergiram dos dados coletados de João, resultando em três categorias finais. Todas essas categorias podem ser localizadas nos quadros 3 e 4 na seção que apresenta o delineamento metodológico.

5.1 LEMBRANÇAS E SENTIMENTOS ASSOCIADOS AO CONTEXTO DE DISTANCIAMENTO E ISOLAMENTO SOCIAL

No tocante aos aspectos emocionais e memórias vivenciadas por Sofia durante o período de pandemia, associamos experiências diante das mudanças significativas em seu cotidiano, incluindo o afastamento de amigos e familiares, a adaptação a novas rotinas e a restrição de atividades sociais. Além disso, buscamos compreender os sentimentos que acometeram Sofia ao entrar em contato com registros que relembram as produções resultantes das atividades propostas pela escola e desenvolvidas em casa.

Nesse contexto, buscamos entender as lembranças de Sofia durante o período da pandemia, assim como os sentimentos e emoções associados a essas recordações. Investigamos as memórias da criança relacionadas às produções feitas nas atividades da escola e em casa, visto que esses aspectos nos ajudaram a criar essa categoria, permitindo a compreensão dos momentos significativos e impactantes em suas experiências. Tendo em vista que ao realizar a contação de história para Sofia, ela demonstrou interesse, e nesse momento conversamos sobre as imagens, sem mencionar o contexto pandêmico. A história utilizada foi “À espera do sol” (história já apresentada na página 76).

Em alguns momentos do nosso contato com Sofia, identificamos em sua fala aspectos relacionados às lembranças sobre o período da pandemia e sobre seus sentimentos, por exemplo: Ao perguntarmos se a história a fazia lembrar de algo, ela nos trouxe a seguinte fala “Eu sei que me lembro que teve um dia em que eu estava na minha casa, que eu ficava só em casa... só ficava em casa, assistindo, pintando…” (Sofia - US1). Essa associação demonstra como a narrativa agiu como um gatilho para evocar lembranças ligadas ao isolamento e à introspecção que ela experimentava.

Ao perguntarmos sobre seus sentimentos, ela nos disse que sentiu “coisas ruins, coisas positivas” (Sofia - US2). Esse misto de emoções realça a riqueza das respostas humanas às narrativas, enfatizando como temas complexos podem gerar reações diversas e profundas.

Sobre ela conseguir ou não ver familiares, ela nos respondeu: “Não consegui! A maior parte da minha família mora em Primavera. Eu moro na Várzea. E em Setúbal” (Sofia - US3). Essa declaração estabelece um vínculo entre a separação retratada na história e sua própria experiência, evidenciando como as narrativas podem ressoar com a realidade das pessoas.

Ao perguntarmos a ela se o que aconteceu com ela foi igual ao que aconteceu com a personagem da história, que não conseguia ver as pessoas, antes que Sofia respondesse, um dos adultos responsáveis complementou perguntando se ela não conseguia sair quando choveu na casa deles ou no período da pandemia e ela respondeu: “Os dois” (Sofia - US4). Sofia amplia essa conexão ao mencionar que isso se aplicou tanto a períodos de chuva quanto durante a pandemia, abarcando tanto eventos cotidianos quanto situações excepcionais.

Sendo assim, com base nas falas de Sofia, percebemos que a história, mesmo não abordando diretamente a pandemia, despertou a memória da criança para o acontecimento que coincide com o evento chuvoso que havia ocorrido em Recife dias antes. Ela lembra de ter que ficar em casa e que fazia atividades como assistir TV e pintar, o que parece ter despertado nela sentimentos mistos. Ela ainda fala sobre não conseguir ver os avós devido à distância, o que indica que Sofia se identifica com a situação de não poder ver pessoas devido a acontecimentos como a chuva ou a pandemia. Nesse sentido, entendemos que, isto parece nos indicar que Sofia se identifica com a situação de não poder ver pessoas devido a acontecimentos como a chuva ou a pandemia. Nesse sentido, entendemos que,

> Cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, como se pode ver, o trabalho do sujeito no processo de rememoração não é descartado, visto que as lembranças permanecem coletivas e nós somos lembradas por outros, ainda que trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós (Halbwachs, 2013, p. 30).

É importante destacar que a pandemia trouxe uma condição para o mundo em que o distanciamento e isolamento social eram necessários em função da prevenção e cuidados em relação à Covid-19. Isso pode ser exemplificado quando Sofia comunica que ficou em casa, realizando outras atividades e que não conseguiu ver seus familiares. Essa mesma percepção de não poder ver as pessoas e o novo formato de conseguir ver pessoas se repete em outros diálogos, mas para ilustrar trouxemos uma foto que retrata o dia do seu aniversário, comemorado em um *shopping* e com máscara.

Imagem 9 - Foto resgatada por Sofia nomeada como "O melhor aniversário de todos com a minha prima"

Fonte: arquivos da pesquisa (Sofia F - US5).

Ao conversarmos sobre a foto, Sofia compartilha duas informações que consideramos relevantes. Dentre elas, a primeira surgiu quando questionamos sobre a frequência com que ela vê sua prima. Ela responde: "Eu vejo ela mais pelo telefone, às vezes, porque agora é muito longe daqui" (Sofia - US6).

Além disso, ela complementa: "Aí quem foi minha avó, meu avô, meu pai, minha mãe e minha prima" (Sofia - US7). Analisando o título atribuído à foto e as palavras de Sofia relacionadas a essa imagem, percebemos que ela sente prazer em discutir esse momento significativo em sua vida, ressaltando o papel de sua prima não apenas como parente, mas também como amiga. Além disso, Sofia indica uma estratégia que ela adotou para manter contato com pessoas distantes: o uso de chamadas de vídeo, que se tornou essencial durante a pandemia.

Diante dessa constatação, é possível inferir que os modos de relacionamento podem ter passado por mudanças substanciais a ponto de, para essa criança, tornarem-se algo comum e rotineiro. Isso é especialmente relevante considerando o período prolongado em que essa prática de conexão foi normalizada. No contexto de isolamento e distanciamento social, o uso da tecnologia como uma ferramenta para manter relações sociais afetivas e significativas também se tornou uma prática comum para crianças (Ponte; Neves, 2020). Além disso,

segundo o estudo de Álvaro *et al* (2021), com base nas percepções das crianças, o uso de dispositivos móveis e computadores tornou-se habitual e necessário para manter contato com familiares e amigos, além de servir para fins educacionais e de entretenimento.

Ao discutirmos com Sofia suas criações após nosso primeiro encontro, abordamos seus desenhos, imagens resgatadas e também fotografias por ela produzidas. Nesse contexto, pedimos que ela descrevesse suas produções e as nomeasse. Esse processo busca "reconhecer a importância da criança como protagonista na pesquisa e compreendê-la como sujeito". Esse princípio se manifesta ao "surpreender com suas ações", ao mesmo tempo em que se prioriza o "respeito por sua linguagem, símbolos e até mesmo sua estatura" (Agostini; Moreira, 2019).

A partir disso, dentro do contexto das atividades propostas, Sofia teve a oportunidade de criar registros, como por exemplo desenhos no Diário de Memórias. No entanto, uma das regras era a criação de um desenho que retratasse a história em questão. Sofia então nos apresentou três desenhos: o primeiro retratava a pesquisadora e ela; o segundo remetia a uma lembrança afetiva ligada ao pai; e o terceiro estava relacionado à própria história. Sobre esses desenhos, Sofia trouxe apenas um que diz respeito ao período pandêmico, apresentado na "Imagem 10".

Imagem 10 - Desenho feito por Sofia no diário de memórias.[36]

Fonte: arquivos da pesquisa (Sofia D - US8).

Ao pedirmos para Sofia falar sobre o desenho ela nos disse: “É porque teve um dia na pandemia que tinham muitas crianças brincando, fora do meu prédio... No parquinho do meu

[36]Respeitando a vontade da criança participante, esse desenho não foi nomeado, apenas identificado como sendo o desenho relacionado à história.

prédio, e eu tava dentro de casa" (Sofia - US9). Quando Sofia traz essa fala fica explícito a relação que ela fez entre o acontecimento da história (chuvas constantes acarretando não poder sair de casa) e o período de isolamento, durante a Pandemia.

Diante isso, é importante destacar que num estudo sobre o período pandêmico e representações gráficas das crianças em período de isolamento social, Penha e Simões (2020), apresentaram algumas representações com intuito de analisar narrativas gráficas de crianças sobre esse período e, assim como nosso estudo, entende que por meio dos desenhos, elas narram suas vivências, as quais foram individuais para cada criança.

> A criança vive os impactos da pandemia em sua realidade e através dos processos interpretativos de transfiguração do real ela atribui sentido narram atitudes e comportamentos que vem se ajustando no cotidiano, mobilizando o imaginário ela expressa o que interpretou e dando forma aos desenhos possibilita o entendimento dos modos de percepção e das perspectivas de representação dos efeitos da pandemia em suas vidas. (Penha; Simões, 2020, p.8).

Ainda sobre os sentimentos de Sofia nesse período, ela menciona em alguns momentos de nossa conversa: "Eu fiquei feliz, porque eu fiquei em casa. E eu brinquei muito tempo com meu irmão, que ninguém podia ir pra escola, e meu irmão ia pra escola muito cedo, e eu ia muito tarde" (Sofia - US10).

Na fala de Sofia, percebemos que em sua perspectiva, um aspecto positivo do isolamento foi a chance de passar mais tempo brincando com seu irmão, entretanto, ela também fala da impossibilidade de brincar com o irmão porque ele ia para escola muito cedo e ela muito tarde, o que nos indica que ela se refere ao período de retorno às atividades presenciais, que possivelmente levou Sofia e o irmão a frequentarem o ambiente escolar em períodos diferentes. Embora ela não caracterize como sendo negativo o fato "ir para a escola", nos sugere que ela não consegue desfrutar de momentos de brincadeira com o irmão como antes.

Ao perguntarmos se ela sentiu saudades de alguma coisa, ela respondeu: "Eu fiquei sentindo saudade da minha escola, mas eu também fiquei brincando com meu irmão, que eu não podia brincar outro dia" (Sofia - US11). Ao perguntarmos então sobre o que ela mais sentia saudade da escola, ela respondeu: "Meus amigos" (Sofia - US12). E ao perguntarmos sobre os sentimentos dela na pandemia e agora ela nos disse: "No período da pandemia eu me sentia feliz, agora eu me sinto feliz" (Sofia - US13).

Na fala de Sofia ela menciona que brincava com seu irmão na pandemia e que, "não podia brincar outro dia" (Sofia - US14), nos sugere novamente que ela faz referência ao período em que as atividades escolares presenciais passaram a acontecer e que, possivelmente ela e o irmão frequentavam o ambiente escolar em períodos diferentes, dificultando a disponibilidades de tempo para brincar com o irmão.

Entretanto, a sensação de felicidade ao permanecer em casa e brincar com o irmão reflete a ênfase que Wallon (2007) dá a importância das interações afetivas e familiares para o desenvolvimento emocional infantil. Além disso, a percepção de Sofia sobre a mudança na rotina escolar, ao mencionar os horários diferentes dela e de seu irmão na escola, destaca a influência dos aspectos sociais e educacionais em sua experiência, corroborando a teoria de Bronfenbrenner (2011) sobre a influência dos sistemas micro e mesossociais na vida das crianças.

Percebemos ainda que Sofia vivenciou emoções positivas ao ficar em casa e brincar com seu irmão, entretanto, sentimentos de saudade de brincar com seus amigos, sempre ressaltando como a pandemia afetou suas interações sociais, como por exemplo: a privação de brincar. Visualizamos essa afirmação na representação de desenho, onde Sofia desenha uma janela e isso se torna um objeto importante para determinar que ela estava dentro de casa, enquanto outras crianças brincavam no parquinho. Segundo Castelfranchi, *et al*. (2002), os desenhos nos ajudam a acessar não somente os pensamentos e verbalizações da criança, mas também os elementos simbólicos que contribuem para nosso entendimento acerca das interpretações da criança sobre a realidade, sendo também aspectos consideráveis para a construção do conhecimento científico.

Diante disso, é importante evidenciar que, o brincar é uma atividade importante para o desenvolvimento da criança e Sofia pode ter associado a não possibilidade de sair, devido ao evento da pandemia, como sendo algo bom e ruim, já que ela menciona ter tido sentimentos positivos e negativos. Assim, embora ela tenha conseguido desfrutar de momentos prazerosos nos períodos em que brincou com o irmão, Sofia fala também sobre a saudade dos amigos.

É importante analisar as propostas da escola feitas por Sofia em casa. Em uma delas, Sofia está uniformizada, com o celular apoiado em alguns livros realizando um momento de atividade e ao ver a foto ela nos disse: Eu já tinha 3 aninhos e tava fazendo atividade, e eu tô lá, com Jade[37] (Sofia - US15).

Na oportunidade, ao perguntarmos sobre onde ela preferia realizar atividades ela disse: “Na escola” (Sofia - US16). Quando Sofia fala sobre a atividade, percebemos que ela fica entusiasmada ao falar da imagem, o que nos leva a refletir sobre a falta da escola que possivelmente ela sentiu ao ficar sem poder frequentar esse espaço significativo para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo da criança (Kramer, 1999), já que ela menciona o local de preferência em fazer atividades.

[37]Nessa fala, Sofia fala o nome da educadora e, por questões éticas, decidimos mudar o nome dela. Tendo em vista que Sofia foi aluna de algumas das participantes do estudo, decidimos aqui usar o nome fictício escolhido pela educadora.

Imagem 11 - Foto resgatada por Sofia nomeada como: “Minha tarefinha”

Fonte: arquivos da pesquisa - Sofia (F - US17).

Ela menciona que o pai e a mãe a acompanhavam nos momentos de realizar as atividades e, ao perguntar sobre como ela lembrava e sentia ao ver a imagem ela nos disse: “Eu senti muito feliz” (Sofia - US18). E complementou da lembrança que vem ao ver a imagem: “Eu lembro da minha professora, que Jade, agora é professora do meu irmão”. Ela complementou: “Eu fiquei muito feliz quando eu soube disso!” (Sofia - US19).

Sobre a fala de Sofia remetendo à participação dos pais no acompanhamento das atividades, destacamos que, a instituição familiar representa o primeiro grupo social ao qual a criança faz parte (Bronfenbrenner, 2011). Já a escola é a segunda instituição a qual a criança faz parte, afinal “a escola exerce um papel importante na consolidação do processo de socialização, processo esse que ocorre já no início da vida das crianças.” (Borsa, 2007, p. 1).

De acordo com Souza (2009), a família assume um papel importante ao operar como um sistema que direciona as conexões emocionais, catalisando, desse modo, o processo de humanização individual. Um ambiente familiar seguro, sustentado por relações afetivas estáveis, desempenha um papel fundamental na promoção de um desenvolvimento saudável em múltiplas dimensões da criança. Simultaneamente, a escola desempenha o papel de um ambiente estruturado para a aprendizagem, onde ocorre a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e a formação de interações sociais enriquecedoras.

É importante ressaltar que, essa realidade de acompanhamento pelo pai e outrora pela mãe relatada por Sofia, não confere a todas as crianças, pois a sobrecarga da mulher na pandemia foi destaque em estudos, como por exemplo o estudo no contexto amazônico que

relatou que, “atividades realizadas em casa, 96% delas ocorrem sob a orientação das mães, e 4% são os avós que acompanham as crianças” (Franco, *et al.*, 2021, p. 260).

Nesse contexto, a promoção da continuidade da prática educativa no formato remoto demandou uma colaboração harmoniosa entre esses dois pilares. A cooperação entre a família e a escola provou ser essencial para assegurar que a mitigação do impacto da pandemia se tornasse realidade, evidenciando a importância da sinergia entre essas instituições no processo educacional.

Diante disso, entendemos que o elo emocional também estabelecido entre o adulto e a criança no contexto escolar, desempenha um papel significativo na fase inicial do processo de aprendizagem e que, nesse momento em que a pandemia se instalou, nos indica que foi importante essa manutenção para se manter as relações afetivas entre educador e criança. Neste momento, resgatamos mais uma vez Wallon (2007) que enfatiza que é por meio do vínculo afetivo com os outros, especialmente nos primeiros anos de vida, que a criança gradualmente entra em contato com o mundo simbólico e, dessa forma, alcançar avanços significativos no âmbito cognitivo.

Sendo assim, o papel do vínculo afetivo torna-se essencial para a criança, inicialmente estabelecido nas relações com os pais ou responsáveis e, conforme a criança se desenvolve, os laços afetivos se expandem e a figura do educador adquire grande importância no processo de ensino e aprendizagem durante a época escolar. Dessa forma, é importante destacar que Sofia menciona sobre a felicidade em saber que a antiga educadora é a atual educadora do irmão, o que nos faz inferir que Sofia e sua educadora, mesmo com as atividades remotas e com todas as vicissitudes que elas trouxeram, conseguiram estabelecer vínculo sendo significativa a ponto de despertar felicidade com a oportunidade que o irmão estabeleça esse vínculo afetivo também.

Diante disso, o que podemos inferir é que, mesmo com todas as dificuldades vivenciadas durante o isolamento e toda a novidade das atividades escolares *on-line* Sofia parece ter construído ou fortalecido um bom vínculo com a educadora, portanto é importante destacar a ideia de Fernández que nos sinaliza que, “(...) Não aprendemos de qualquer pessoa, mas daqueles a quem concedemos confiança e o direito de nos ensinar” (Fernández, 1991, p. 47 e 52).

Em nossa conversa acerca das produções de Sofia, trouxemos algumas fotos para análise. Na oportunidade, falaremos sobre a foto que foi vinculada ao bloco nomeado por nós como “sala” e que Sofia optou por não alterar o nome. Das fotos do bloco, Sofia escolheu a imagem de pássaros de porcelana. Ao perguntarmos sobre o motivo dessa escolha ela nos

disse: Porque eu canto a música. “Porque, lá na minha escola a gente usava os passarinhos” (Sofia - US20).

Perguntamos o que ela pensava quando via os passarinhos e então ela respondeu: “Eu penso se eles tão felizes ou tristes. Na minha outra escola, tinha uma música de Emicida, o “Passarinhos”, e concluiu “Passarinhos, soltos a voar dispostos, a achar um ninho…” “Sofia - US21”. Perguntamos para ela, se na escola elas (as crianças) eram passarinhos e ela respondeu explicando: “passarinhos soltos a voar dispostos, e aí… E os passarinhos são crianças” (Sofia - US22). Ela ainda complementa que, essa atividade foi desenvolvida com as educadoras Jade e Esperança, as quais também trazem relatos sobre a atividade nas produções delas.

Imagem 12 - Registro fotográfico de Sofia nomeado: Passarinhos

Fonte: Arquivos da pesquisa (Sofia R - US23).

Percebemos nas falas de Sofia que sua escolha revela a relação com a imagem e a música “passarinhos” do cantor Emicida que, para ela, tem sentido pela sua experiência na escola que está relacionando os passarinhos aos próprios alunos. Essa memória projetada na imagem, evidencia a conexão entre os sentidos produzidos por Sofia, no contexto escolar, indicando que foram experiências significativas a ponto de despertar o desejo dela em registrar os pássaros e, falar sobre esse resgate de memórias. Percebe-se assim, que ela associa essa música à sua experiência com as atividades propostas pela escola, e essa associação sugere que essa memória tenha sido projetada na imagem, destacando a ligação entre as impressões que Sofia tem no contexto escolar. Isso indica que suas experiências foram importantes a ponto de despertar nela o desejo de registrar os pássaros e compartilhar essa memória.

Antes de nos aprofundarmos em determinados aspectos das palavras de Sofia, é importante ressaltar novamente a relação entre a escolha da foto e a figura da educadora Jade. Essa observação reforça nossas suposições sobre o vínculo entre a educadora e a criança e, por isso, destacamos a citação "através do outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda." (Nogueira, *et al.,* 1993, p. 9 destaca a ideia de que o sujeito estabelece conexões com objetos de conhecimento por meio de interações com outras pessoas.

Diante disso, pode-se interpretar que a relação entre Sofia, a educadora Jade, a imagem dos passarinhos e a música de Emicida tenha contribuído para a construção das experiências significativas de Sofia na escola. Essa interação entre Sofia e seu entorno reflete também a maneira como ela elabora e desenvolve sua compreensão do mundo ao seu redor. Acerca das vivências educacionais, traremos um recorte sobre o que João menciona acerca dessas experiências que corroboram e entendermos como esse processo foi vivenciado na perspectiva do adulto, afinal, essa produção está associada à categoria final de João, nomeada como: “Lembranças e sentimentos: adaptações, rotina e o ensino *online”*.

Diante disso, no que diz respeito às atividades escolares de Sofia no formato on-line, João destacou sobre a dificuldade deles adaptarem à rotina com os formatos e horários das aulas:

> É… Essa questão das aulas online era uma coisa que a gente teve que se adaptar, porque a gente não tava acostumado a… Tinha que acordar, tinha horário certinho de Sofia tá lá, pronta, tomada banho, comido… Já tomado o café da manhã, e na frente do celular pra fazer atividade com os coleguinhas, todo mundo junto, e a gente tinha que tá no lado, observando” (João - US1).

Na fala de João, ele aborda a experiência das aulas online durante um período de adaptação, mencionando que a transição para as aulas on-line e como isso foi desafiador. João destaca que essa mudança representou um rompimento com a rotina anterior, onde eles não estavam acostumados com o formato virtual das aulas. João enfatiza a necessidade de Sofia estar pronta e preparada para a aula online, o que envolve tomar banho, comer e estar pronta para o aprendizado virtual. No estudo de De Oliveira-Miranda (2020), a necessidade de horários definidos também foi mencionada, indicando a importância de seguir uma rotina. Além desses desafios, foi relatado falta de acesso à internet e dispositivos, dificuldades na compreensão, distrações e falta de ambiente propício (De Oliveira- Miranda *et al.*, 2020)

Seguindo essa análise, é importante destacar que pesquisas evidenciaram que a rotina de pais se tornou exaustiva, pois além de gerenciarem todas as diversas atividades de casa e trabalho, os pais também deveriam acompanhar as atividades acadêmicas de seus filhos e isto resultou em esgotamento físico e mental levando ao aumentando os índices de estresse e conflito entre os membros da família (Malloy-Diniz *et al.*, 2020).

Nessa conjuntura é importante destacar a perspectiva ecossistêmica Bronfenbrenner (2011), quando associa a sobreposição diferentes ambientes ecológicos, ou seja, simultaneamente a pessoa é exposta a diferentes sistemas e contextos que influenciam na sua vida e no seu desenvolvimento. Por exemplo, a escola, a família, os amigos, a comunidade local, entre outros, são todos ambientes ecológicos nos quais uma pessoa está inserida.

Além disso, João descreve como a família teve que estar presente durante as aulas online, agindo como observadores e apoiadores. Isso sugere que a supervisão dos pais ou responsáveis era essencial para garantir a participação e o envolvimento das crianças nas atividades escolares virtuais. Além disso, a ideia de "todo mundo junto" ressalta a interação entre os colegas, mesmo que virtualmente. O relato de João reflete a experiência desafiadora que muitas famílias enfrentaram durante a transição para o ensino remoto durante a pandemia. Esse desafio se deu pela dificuldade de adaptação a essa nova rotina diária, a necessidade de acordar cedo mesmo estando em casa, as diversas mudanças na dinâmica familiar, e por fim, as alterações relacionadas ao sono e ansiedade, todos aspectos relatados em estudos sobre o efeito da pandemia em crianças. (Franco, *et al*.,2021; Romanzini, *et al* 2022).

Esse desempenho de diferentes atividades e relações que antes aconteciam em diferentes contextos, agora passa a acontecer ao mesmo tempo e no mesmo espaço, ou seja, exatamente o que acontece quando no contexto pandêmico atividades que aconteciam em outros espaços, passam a acontecer em um mesmo espaço, exigindo da pessoa a execução de diferentes papéis, o que no caso da população em geral, transformou a rotina em em uma jornada exaustiva e desafiadora pois, além de equilibrar as inúmeras responsabilidades em casa e no trabalho, eles também enfrentaram a demanda de acompanhar ativamente as atividades acadêmicas de seus filhos.

João ainda mencionou em nossa conversa como foi difícil acompanhar o novo formato de aulas on-line, especialmente quando Sofia enfrentava dificuldades para acordar na hora e, por consequência, perdia parte das aulas. Neste instante é importante destacar os desafios que as crianças e suas famílias enfrentam em relação à gestão do tempo e ao equilíbrio entre as responsabilidades escolares e a vida doméstica (Miranda *et al.*, 2020). Vale ressaltar que, segundo a Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal (2022), nem todas as famílias aderiram ao ensino remoto, devido a falta de tempo, disponibilidade, falta de acesso à internet ou pela família não ter aparelho de celular ou computador.

Outro aspecto mencionado por João foi a preocupação com a falta de interações físicas e a presença de colegas, uma vez que o ambiente escolar proporciona uma experiência social única que pode ser difícil de replicar virtualmente. No relato de João, identificamos a

percepção do esforço coletivo que foi necessário para que todos pudessem superar os desafios impostos pela pandemia, garantindo que as crianças continuassem a receber apoio nessa conjuntura.

Seguindo essa análise, percebemos que as experiências do adulto participante é a mesma de outros estudos que apontam que, "as famílias não se [sentiram]sentem preparadas para mediar as atividades junto aos filhos, como os professores se sentem [sentiam] sobrecarregados e despreparados para fazer a transposição pedagógica e usar as tecnologias". (Arndt *et al.*, 2020, p. 656).

O segundo ponto, faz referência também ao estudo de Arndt *et al*. (2020), pois se relaciona à compreensão de João em relação à dificuldade que a educadora de Sofia teve com as Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação (TDICs)[38]:

> A gente sempre gostou da creche, da pedagogia deles, de toda equipe. A gestão, sempre confio muito neles. Mas a gente entende que quando começou a pandemia, ninguém sabia pra onde ir, muita gente teve dificuldade nesse começo. A professora de Sofia, Jade, ela sempre… Ela dizia, e até hoje, que não tem muita facilidade com o meio digital, com o eletrônico. Ela não é muito boa de responder o *whatsapp*, ela não fica muito no celular, e… Foi bem difícil pra ela, é… Ter que passar da aula online, aí no começo, foi um pouquinho difícil, para se adaptar, ela se adaptar a dar aula desse jeito. É… E pra gente também, eles tentavam… Passavam todas as informações para os pais… Tentavam simular como se fosse presencialmente na sala, mas não… Não tinha como né… Era bom porque as crianças estavam com o celular dos colegas e pelo menos ali podiam ver, podiam ver os colegas (João - US2).

Destacou-se alguns pontos sobre a quantidade de atividades, a identificação do que era solicitado nas atividades e novamente na fala dele ecoa não só a oportunidade de acompanhar mais de perto as atividades escolares de Sofia, mas também a importância desses momentos como sendo fatores de vínculo afetivo desenvolvido.

> Eles passavam muita atividade, mandava lá no grupo do *whatsapp*, mesmo sendo online, e tinha que mostrar depois, e… E em casa, é sem ter uma rotina muito bem feita, nem sempre a gente conseguia fazer as atividades certinho (João - US3).

> Eu acho que o pessoal da prefeitura, que faziam as atividades, que mandavam. Tinha vídeos de contação de história, é… pra tentar simular o que seria mesmo presencialmente. É… Não foi fácil, mas depois a gente se adaptou. Terminou, é… entendendo que era daquele jeito mesmo que tinha que ser, e, fazendo. Não era o ideal, foi um pouquinho defasado, mas, é… Eu acho que porque tinha que ser, eu acho que foi o que deu pra ser feito naquele momento (João - US4).

> Foi muito bom poder participar tão ativamente das atividades da escola de Sofia, nem sempre conseguimos cumprir com os horários e entrega de tarefas, mas passar todo esse tempo os 3 juntos, tentando superar mais essa, foi muito bom (João - US5).

Os excertos apresentados trazem reflexões de João sobre sua experiência no contexto

[38]Entendemos Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação (TDICs) como sendo as tecnologias digitais que são conectadas às redes (Kenski, 2009).

educacional durante um período marcado por atividades on-line e adaptações devido às circunstâncias excepcionais provocadas pela Pandemia, bem como os desafios enfrentados e as tentativas de superá-los. Dentre esses desafios, percebemos uma preocupação com a quantidade de atividades enviadas pela escola para os alunos, especialmente em formato digital, por meio de grupos do *WhatsApp*. Essa sobrecarga de atividades pode ter dificultado a organização da rotina de João e Sofia.

Por outro lado, João também menciona a tentativa da escola de criar uma experiência de ensino mais próxima do presencial, através de vídeos de contação de histórias e atividades que buscavam simular o ambiente de sala de aula, tendo sido fundamental para manter o engajamento dos alunos e minimizar o impacto negativo do ensino remoto. Nesse sentido, concordamos com Cavalcante *et al.*, (2020, p. 264) quando constata que,

> As escolas e os professores tiveram que aprender a planejar a distância na busca de fazer o possível com o que se tinha no momento, recorreram ao uso de ferramentas para dinamizar as aulas e chamar a atenção dos alunos, que nas aulas remotas, se dispersam ainda mais rapidamente.

Entretanto é preciso levar em consideração que, a educação infantil é um espaço que visa favorecer o constante movimento, a troca, a busca por experimentações,assim memso com a tentativa de proporcionar as explorações em casa, de fato, nada subtitui o contato e o cenário que escolar proporciona afinal a "vida transcorre no cotidiano da escola, é aí que ela se afirma" (Tiriba, 2005, P. 3).

Identificamos assim, que há uma sensação de adaptação e aceitação na fala de João, visto que o mesmo compreendeu as limitações impostas pela situação e buscou fazer o melhor possível dentro das circunstâncias dadas.

O terceiro excerto enfatiza a importância do tempo passado junto com sua filha e o senso de união que a experiência trouxe para a família, mesmo com as dificuldades enfrentadas na execução das tarefas escolares. Isso sugere que, apesar dos desafios, a participação ativa na educação de Sofia teve um impacto positivo na relação entre pai e filha.

Em relação à sobrecarga de atividades, João menciona que os alunos recebiam muitas tarefas, o que pode ser um reflexo do desafio que as escolas enfrentam em adaptar o ensino presencial para o formato online. É possível que a transição rápida para o ensino remoto tenha levado as instituições a uma avalanche de tarefas para os alunos, concomitantemente com a mudança de rotina. Como ressalta Guizzo *et al.* (2020),

> Os responsáveis precisaram mediar a relação entre professoras e crianças, reaprender conteúdos até então esquecidos e aprender a lidar com aplicativos e ambientes virtuais: baixar conteúdos, acessar sites de bibliotecas, filmar atividades, tirar fotografias, fazer postagens que comprovassem a realização das atividades. Para todas essas tarefas, precisaram investir grande parte do seu tempo em uma nova demanda agora a eles imposta, bem como assumir o uso efetivo das tecnologias

> digitais, já que essas compõem as condições de possibilidade para a continuidade da educação neste momento vivido. (Guizzo *et al*.,2020,p. 7)

Importante destacar que nas falas de João encontramos que houve aceitação na mudança de rotina em se adequar a simulação das escolas em imitar o ambiente presencial através de vídeos de contação de histórias e atividades interativas é uma abordagem interessante, pois mostra o esforço da escola em proporcionar uma experiência de aprendizagem mais envolvente e próxima do formato tradicional. Entretanto, João também ressaltou que foi positivo o tempo que teve junto com sua filha durante esse período e isso pode apontar para o fortalecimento dos laços familiares e o reconhecimento do papel ativo que os pais tiveram na educação das crianças durante o ensino remoto. Seguiremos a comunicação dos resultados com a apresentação de alguns achados sobre a exploração da criança sobre os espaços abertos.

5.1.1 Experiências com espaços abertos

A segunda categoria abrange as vivências da criança relacionadas ao envolvimento com espaços abertos, o cultivo de plantas e a conexão que ela tem com elementos da natureza. Em outras fotografias de Sofia, foi possível perceber que temos flores e imagens de plantação como proposta da escola, assim Sofia e os demais alunos tiveram atividades de contato com a natureza e com espaços abertos.

Para ilustrar nossas reflexões comunicaremos acerca de duas produções: A primeira está relacionada à imagem de Sofia plantando, ela identificou o local dizendo ser na casa dos avós e nos contextualizou afirmando que não era uma proposta de atividade da escola e, ao perguntarmos sobre o motivo dela plantar, ela nos respondeu: “Porque eu quis ver alguma coisa nascer!” (Sofia - US24).

Imagem 13 - Foto resgatada por Sofia nomeada como: Minha primeira jardinagem

Fonte: arquivos da pesquisa (Sofia F - US25).

Quando Sofia fala sobre esse interesse de ver algo crescer, nos chama atenção em virtude do momento em que ela foi tirada, que se refere a um período de grandes instabilidades emocionais e que afetou de forma direta ou indiretamente muitas pessoas. Diante disso, a atividade de plantar pode nos indicar formas que Sofia em seu contexto familiar, encontrou para lidar com as emoções, passar tempo, vivenciar novas descobertas buscando realizar alguma atividade que para ela, pode ser significativa e, diante disso, concordamos com González Rey (2003) que nos afirma que as criações humanas produzem sentidos e expressam de forma única os processos complexos da realidade.

Fernandes e Marchi (2020) destacam a natureza como uma fonte saudável de brincadeiras, tornando as rotinas mais agradáveis e relaxantes. Simultaneamente, ela aprimora as relações familiares, e até mesmo atividades simples de brincadeira exercem um impacto significativo no bem-estar mental. Conforme Dussel (2020), dedicar mais tempo interagindo com a natureza surge como uma das vantagens do distanciamento social. Essas vantagens se manifestam em níveis reduzidos de estresse e em uma sensação ampliada de tranquilidade, promovendo uma maior consciência do nosso entorno.

Ao lidar com as diferentes sobreposições de ambientes que se sobrepuseram, Sofia pode ter buscado formas criativas para lidar com as emoções e instabilidades do momento, assim, ter espaços para explorar, pode ter auxiliado Sofia a lidar com as tensões do afastamento das atividades escolares, bem como às constantes interações em casa. Não obstante, as crianças constroem suas próprias representações e narrativas, expressando-se de maneiras diversas por meio da linguagem verbal, gestual e outras formas de expressão, como desenhos e registros pessoais (Penha; Simões, 2020; Sarmento; Trevisan, 2017). Na outra

produção da criança identificamos a menção ao ambiente parquinho, assim, como na representação da história, Sofia desenhou a impossibilidade de explorar esse espaço e, na imagem escolhida, Sofia reporta ao ambiente, fazendo uma nomeação à foto de forma a nos chamar a atenção.

Imagem 14 - Foto resgatada por Sofia nomeada como: O melhor dia da barriguinha

Fonte: arquivos da pesquisa (Sofia F - US26).

A foto nomeada como: “O melhor dia da barriguinha”, despertou curiosidade e na oportunidade, Sofia nos contextualizou: “É porque aí é perto de onde meu irmão nasceu, que tem uma amiga da minha mãe, que ajudou ela a ter, ter uma parteira, pra ver se o bebê tava, aí ela disse que tava tudo bem” (Sofia - US27).

Na conversa, percebemos que a escolha pela imagem carrega sentidos em fatos que parecem ser importantes para Sofia, tendo em vista que, em um dos desenhos realizados por ela ambiente “parquinho” está presente como uma impossibilidade de uso em função do momento pandêmico. Ela mencionou o gosto pelo brincar junto do irmão e, como essa imagem está associada ao nascimento do irmão. Tal fato nos indica que existe conexão familiar , além disso, para Sofia a imagem possui memórias, sendo essas: ela pôde brincar no parquinho e o nascimento do irmão.

Sobre o parquinho, João, traz um vídeo que nos aproxima ainda mais do significado do parquinho para Sofia. Na análise das produções de João, a categoria final que a imagem está relacionada foi nomeada como “Experiências com o retorno das atividades presenciais”.

No vídeo curto de 1:11 minutos, João revela o alívio e felicidade não somente dele, mas de Sofia em poder finalmente explorar a área externa e em especial, o parquinho. No relato de João sobre essa produção ele menciona o seguinte:

> Fiquei aliviado, porque… Tinha muita criança não… Tem muita criança lá no prédio, e tinha muitas que os os pais deixavam mesmo quando era um período mais grave, que a recomendação era ficar dentro de casa, tinham crianças brincando fora e sem… Sem máscara né?! Sem distanciamento. E Sofia ficava olhando pela janela, querendo sair, ela gosta muito de… Esse contato com a natureza, aí ela só ficava olhando pela janela. Às vezes, depois… Essa foi a primeira vez, né?! Aí depois a gente ficou deixando ela sair e ficar nessa partezinha da janela, e a gente mora no térreo. Aí eu fiquei aliviado de ver ela brincando". João complementa: "Feliz também! (João - US6).

João compartilha suas emoções de alívio e felicidade ao permitir que sua filha Sofia saísse para brincar do lado de fora do prédio após um período de restrições durante a pandemia. Diante disso, percebemos que a decisão de João de permitir que Sofia brincasse fora pode ser interpretada considerando o equilíbrio delicado entre a necessidade de segurança e a importância da interação social para o bem-estar emocional e desenvolvimento infantil. Entretanto, a observação de outras crianças brincando fora, mesmo durante um momento mais grave da pandemia, pode ter levado João a ponderar entre o isolamento social e a socialização de Sofia.

Ainda sob esse aspecto, parece importante destacar o fato de João ter a preferência que Sofia tenha contato com a natureza, afinal, esse ambiente natural é significativo para Sofia e possivelmente auxilia para o desenvolvimento cognitivo, emocional e físico dela. Na situação, a felicidade e o contentamento de Sofia ao brincar fora podem estar associados ao impacto positivo do contato com a natureza em seu bem-estar e também com o parquinho que, afinal, é uma atividade possível de ser realizada com a família, mas também que configura o espaço escolar tão propício ao desenvolvimento.

Importante mencionar que um estudo sobre as percepções parentais sobre a pandemia e suas implicações para a vida das crianças, mostrou que os pais perceberam que uma das maneiras encontradas por eles para auxiliar nas repercussões na vida das crianças no tocante ao distanciamento e isolamento social foi através de atividades livres e contato com a natureza. Além disso, outros estudos apontam que a pandemia favoreceu para algumas pessoas esse contato com a natureza, sendo ela um benefício para as atividades do brincar, considerando-a importante para a saúde mental. (Dussel, 2020; Fernandes e Marchi, 2020; Romanzini, *et al* 2022).

Sendo assim, a felicidade mencionada por João ao ver sua filha brincando pode ser discutida como uma resposta emocional dos pais ao bem-estar das crianças, onde a permissão

para Sofia sair e brincar pode ter trazido satisfação e alegria aos pais, ressaltando a importância das atividades ao ar livre para o bem-estar familiar. Nessa oportunidade ele ainda faz referência ao desenho 3 de Sofia que ela faz a representação dela, olhando pela janela as crianças brincando, exatamente como João menciona.

Imagem 15 - Vídeo resgatado por João nomeado como: Sofia finalmente pôde sair de casa e brincar no condomínio

Fonte: Arquivos da pesquisa (João V - US7 - 28 de janeiro de 2021).

Nessa análise, João ressalta o equilíbrio entre restrições e liberdade, assim, o processo gradual de permitir que a filha saísse aos poucos sugere um dilema enfrentado pelas famílias durante a pandemia - o equilíbrio entre impor restrições para proteção e garantir que a criança tenha oportunidades adequadas para interações sociais e atividades externas. Essa questão pode ser teorizada em termos do desenvolvimento infantil e da importância do contato social e experiências externas para o crescimento saudável da criança. Na oportunidade, nos ancoramos novamente na teoria de Bronfenbrenner (2011) que nos convida a reconhecer que o indivíduo não é apenas um produto de um único ambiente, mas sim um participante ativo em uma teia intrincada de influências.

Assim, as escolhas de Sofia, desde o cultivo de plantas, a representação do parquinho e a alegria de brincar ao ar livre, refletem a maneira como ela navega por essa rede de sistemas ecológicos interconectados, apesar dos sistemas ecológicos se sobrepor, Sofia busca por experiências significativas que, mesmo quando acreditamos não ter sentido, nos mostra

importante para ela. Dessa forma, nas imagens até aqui analisadas, Sofia faz referência à irmão em vários momentos o que nos leva a refletir sobre a próxima categoria.

5.1.2 Relações familiares e a afetividade

Esta categoria abrange uma análise das experiências emocionais e interpessoais vivenciadas por Sofia durante o período de distanciamento e isolamento social. Nela, buscamos compreender como as relações afetivas se mostram importantes para Sofia.

Segundo a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (2011), o desenvolvimento humano ocorre em diferentes sistemas que se interrelacionam e o contexto familiar consiste no primeiro microssistema em que se constrói as interações proximais significativas entre os cuidadores principais e as crianças. As relações parentais, se tornam fundamentais para o desenvolvimento integral do sujeito.

De acordo com Barroso e Machado (2015), a parentalidade abrange o cuidado dedicado dos pais, que engloba os aspectos físicos, emocionais e sociais para promover o desenvolvimento saudável das crianças. É essencial, portanto, que os pais adotem comportamentos e atitudes que fomentem a segurança e autonomia das crianças a fim de capacitá-las a tomar decisões e desenvolver habilidades sociais. Entendemos assim que, “as relações familiares e o carinho dos pais exercem grande influência sobre a evolução dos filhos em que a inteligência não se desenvolve sem a afetividade” (Almeida, 2007, p. 50).

Nesse sentido, traremos as produções de Sofia que exploram as dinâmicas familiares durante o período pandêmico. Em várias produções, Sofia menciona figuras familiares e para ilustrar a importância dessas figuras nos sentidos produzidos por Sofia, importante destacar as relações afetivas e que, em nossa comunicação, relacionados à afetividade no núcleo familiar já foram abordados. Diante disso comunicamos acerca da primeira imagem nomeada” Meu tempo com a mamãe”.

Imagem 16 - Foto resgatada por Sofia nomeada como: Meu tempo com a mamãe

Fonte: Arquivos da pesquisa (Sofia F - US28).

Sofia ao falar sobre essa imagem contextualizar dizendo: “a gente tava lendo um livro, que é pra dois anos, aí eu e minha mãe lia todos os dias” (Sofia - US29). Na oportunidade, Sofia expressou felicidade e empolgação respondendo sobre uma atividade que evidencia ser significativa para ela e nos leva a refletir sobre como momentos assim podem criar vínculo afetivo, estreitar relações e criar memórias significativas para criança.

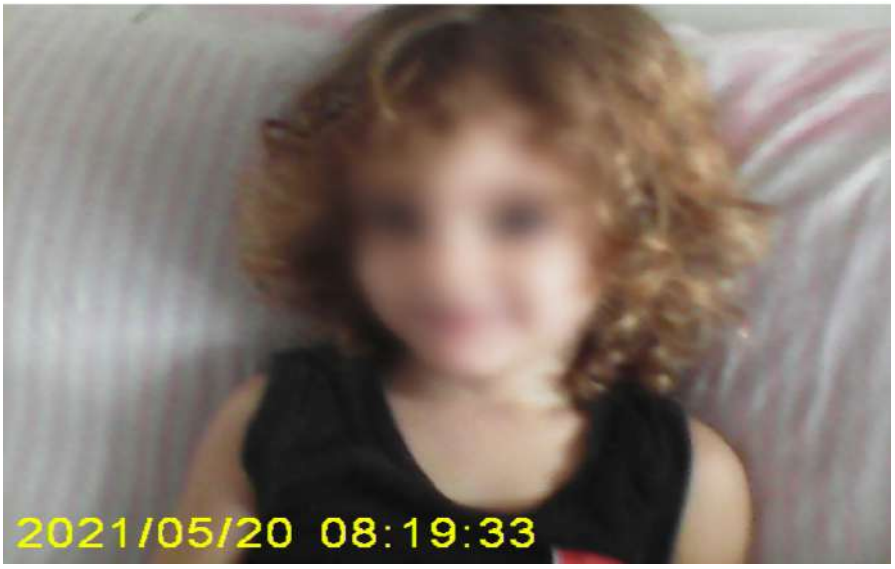
Ao perguntarmos para Sofia se a leitura com a mãe continuou a acontecer, ela sinaliza que não, assim, a narrativa de Sofia ao compartilhar sua experiência de leitura com a mãe ressalta a importância desses momentos compartilhados na formação emocional e interpessoal das crianças. Sua expressão de felicidade e entusiasmo em relação a essa atividade nos faz pensar que tais interações podem ter sido importantes para a criança ao fortalecer os laços afetivos durante o período da pandemia, permitindo assim a elaboração de memórias significativas para Sofia em relação a este momento.

Entretanto, ao indicar que esses momentos não continuaram (ao que indica após o retorno das atividades presenciais), surge uma reflexão sobre como a crescente demanda da rotina de trabalho (dentro e fora de casa) e a escassez de tempo podem impactar o papel parental, potencialmente afetando essas interações significativas Vasconcelos (2011). Ainda que laços parentais afetivos possam ter se estreitado durante o período de isolamento e distanciamento social, ao retornar às atividades presenciais, essa reorganização de tempo pode ter afetado os momentos em que os pais conseguem se dedicar aos filhos. Dessa forma,

a abordagem holística defendida por Bronfenbrenner (1999; 2011) é reforçada, sublinhando a importância de considerar tanto o ambiente imediato quanto as influências externas ao avaliar o desenvolvimento infantil e as relações familiares.

Assim, ainda sobre as relações familiares, não podemos deixar de destacar que Sofia nos sinaliza novamente memórias com significados em relação à família, por exemplo, no bloco nomeado por nós "irmão" ela traz doze imagens e sem perguntar sobre a escolha das imagens ela prontamente comentou sobre o bloco: "É a foto do meu irmão! É porque ele pediu pra eu tirar foto dele, no sofá. "Eu tirei, porque ele pediu" (Sofia - US30). Ao escolher a foto, Sofia fala sobre o motivo da escolha: "Porque eu… É… É a que eu achei mais bonita, e mais perfeita" (Sofia - US31). A ênfase que Sofia dá no motivo de sua escolha pela foto, nos leva a atentar para a relação afetiva que ela tem com o irmão.

Imagem 17 - Registro fotográfico de Sofia nomeado: Meu Bebê



Fonte: Arquivos da pesquisa (Sofia R - US32).

Ao questionar se ela brincava muito com ele, Sofia respondeu: "Sim, esse fofinho!" (Sofia - US33). Perguntamos então o que ela sente ao ver a foto e ela respondeu: Eu me sinto feliz! e acrescenta: "Eu gosto de ver o meu irmão de saúde, meu irmão feliz…" (Sofia - US34). Assim, se voltarmos um pouquinho na comunicação que fizemos até o momento acerca das produções de Sofia, na foto do "Melhor dia da barriguinha", ela comenta sobre a ida com a família na casa da parteira para verificar se estava tudo bem com o irmão e, anteriormente nos deparamos com a fala dela, que expressou felicidade em saber que a educadora Jade seria educadora do irmão e, ao que parece ela tem grande afinidade com a educadora. Em seguida, perguntamos qual nome ela queria dar à foto, e ela respondeu: "Meu

bebê" (Sofia - US35). Perguntamos se ela queria dizer mais alguma coisa sobre a foto, e inicialmente ela disse que não, mas em seguida acrescentou: "Sim! Eu quero falar que meu irmão de 1 ano é fofo" (Sofia - US36).

É interessante observar que seu irmão nasceu durante a pandemia, e Sofia expressou a vontade de vê-lo saudável e feliz. O nome escolhido por ela, "Meu bebê" e novamente a disposição que ela traz em falar sobre ele, em nossa interpretação revela o vínculo afetivo entre ela e o irmão, assim, Sofia ainda demonstra nessa relação fatores como cuidado e o desejo de brincar junto do irmão, o que nos leva a refletir sobre a importância dessa relação para ela, durante o período de isolamento provocado pela pandemia.

Além das fotos, Sofia faz menção ao irmão no desenho 1, o qual, em nossa análise, remete ao período de retorno das atividades. Ela expressa que não pode mais brincar com ele devido aos horários discrepantes. Nossa intenção em um dos nossos objetivos específicos é identificar e analisar os sentidos produzidos por Sofia sobre a reabertura das escolas e o retorno das atividades durante a pandemia. Sofia utiliza expressões que nos remetem a esse período, como no desenho um, quando menciona a impossibilidade de brincar com o irmão devido a conflitos de horário escolar. Outra menção refere-se à ausência da leitura de livros com a mãe, sugerindo que essa interferência também ocorreu devido ao retorno das atividades presenciais.

Contudo, explicitamente, Sofia não aborda o momento de retomada das atividades presenciais no contexto escolar. Diante disso, consideramos relevante incluir a contribuição de João, que discorre sobre o retorno de Sofia às atividades escolares. O relato de João é incorporado à sua categoria final, intitulada "Experiências de retorno das atividades presenciais escolares e espaços abertos". Na oportunidade, três recortes das falas de João são apresentados abaixo:

> Sofia voltou para a aula, de máscara (pacotinho com 5 máscaras limpas por dia)...Ficava um bocado de máscara pendurada assim, tinha que ter um estoque danado. É… E foi muito difícil, eu imagino lá para os educadores, de fazer os alunos… Nas reuniões de pais a gente via, difícil fazer um aluno não abraçar o seu colega, ou então vir abraçar os educadores, não podia né, e essa questão de ficarem usando máscara o tempo todo, as crianças de 4, 5 anos. E… É.. Suave (João - US8).
>
> Às vezes, tinha criança gripada, com uma gripe assim, tinha que… Não podia aceitar, tinha que mandar de volta pra casa. A coisa de fazer o teste do covid, aquele teste que coloca o swab no nariz, e qualquer gripezinha, tinha que fazer o teste. E a criança ficava muito incomodada (João - US9).
>
> E também a questão do rodízio. A gente… Quando os pais colocam uma criança numa creche, é porque precisa, né, não só pela educação, mas também, é… Não pode ficar com a criança integralmente em casa, não… Tem pais que não tem rede de apoio, não tem o avós da criança pra ficar, e não era integral, tinha que ficar revezando, é… Ou só pela manhã, ou só pela tarde. Aí isso é complicado. Porque o

> CMEI sempre foi muito certinho, quando não tinha aula, era porque, era greve da categoria, a gente entendia, e começou a não ter aula, por causa dos rodízios que não podia ter muita criança dentro da escola. Aí foi complicado isso aí, mas depois, eu acho… Não lembro muito bem, mas não demorou muito. Depois voltar a ser normal. É… pelo menos aulas todos os dias, um turno só (João - US10).

Neste relato, João compartilha suas observações e experiências sobre a situação vivida durante o período de abertura em relação às escolas e creches, bem como as dificuldades e adaptações necessárias para lidar com as medidas de segurança, tais como o uso obrigatório de máscaras e o rodízio de alunos. Entretanto, a principal questão abordada é a necessidade de um estoque considerável de máscaras nas instituições de ensino devido ao uso contínuo pelas crianças, a restrição de contato físico entre alunos e educadores que foi uma medida preventiva que também trouxe desafios adicionais, uma vez que abraços e proximidade foram limitados.

Outro ponto relevante é a preocupação com a saúde das crianças. João menciona que a presença de crianças gripadas ou com sintomas semelhantes gerava a necessidade de enviá-las de volta para casa e, possivelmente, realizar testes de Covid-19. Essa abordagem ressalta a responsabilidade das instituições educacionais em garantir um ambiente seguro para todos os envolvidos. O sistema de rodízio de alunos também é abordado, e João destaca a importância da creche para muitos pais que não tinham rede de apoio para cuidar das crianças integralmente em casa, onde o esquema de rodízio apresentou desafios, uma vez que algumas crianças não tinham a oportunidade de frequentar a creche em período integral, o que gerou dificuldades adicionais para as famílias.

No contexto de maio de 2021, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) fez um apelo significativo para um retorno gradual das atividades presenciais nas instituições de Educação Infantil, dando ênfase a locais com baixos índices de contaminação ou onde o controle da infecção fosse evidente, assim existiu a preocupação prioritária com a segurança e bem-estar das crianças e profissionais envolvidos.

É importante destacar que alguns municípios tomaram outras decisões, como no caso do Recife, que optou pelo retorno completo à Educação Infantil em 3 de agosto de 2021. Tal abordagem generalizada, sem considerar as desigualdades locais, como os bairros com maior prevalência de contaminação, destaca a intrincada interação entre as políticas educacionais e as considerações de saúde pública. Isso enfatiza a necessidade de uma abordagem mais contextualizada e sensível às realidades locais, a fim de garantir a segurança e bem-estar de toda a comunidade escolar (Nascimento; Alves, 2021).

Quando João fala sobre a necessidade da família em ter a creche e escola como suporte, isto acaba reverberando o caráter assistencialista da mesma que ainda está presente na sociedade. Assim, acreditamos que a família no cotidiano escolar, promovendo palestras, fomentando a participação dos pais e mães nos conselhos escolares, pode auxiliar nesse processo de desconstrução da ideia assistencialista que infelizmente ainda perdura em nossa sociedade em relação à creche e a escola. Essa perspectiva embutida na fala de João, corrobora a partir das reflexões relatadas por Nascimento e Alves (2021) acerca da retomada das atividades presenciais.

> uma perspectiva mais assistencialista começou a ganhar contornos, quando as famílias se viram paralisadas e impotentes diante do que fazer com suas crianças em casa. A determinação de distanciamento social que levou as escolas e creches a serem fechadas e, em certa medida, evidenciou a necessidade e importância que o espaço 7 institucional ocupa na rotina das famílias; ainda assim, porém, o seu papel ainda parece ter cunho mais assistencialista do que educativo para a maioria da população. A própria gestão pública, visando atender às demandas de vagas para a população dessa faixa etária, recorre a políticas paliativas de parcerias comunitárias e contratação de professores temporários, que revela o descaso com essa etapa do ensino (Nascimento; Alves, 2021, p. 6 e 7).

Apesar dos obstáculos enfrentados, João menciona que, com o tempo, as coisas começaram a voltar ao normal, assim, as aulas diárias em um único turno foram retomadas, indicando um progresso na adaptação às circunstâncias impostas pela pandemia, portanto, essas observações de João fornecem a visão das complexidades enfrentadas pelas instituições educacionais, pais e crianças durante a pandemia, enfatizando a importância da saúde e segurança de todos os envolvidos na educação. Sendo elas: as adaptações e medidas implementadas buscaram garantir um ambiente mais seguro, mesmo que tenham trazido desafios para o processo educacional.

Diante disso, o cenário pandêmico nos convida a uma profunda reflexão sobre a urgência de empreender transformações nos contextos educacionais, a necessidade de uma parceria entre escola, família e comunidade assumindo um papel primordial, impulsionando um diálogo ampliado acerca da formação integral da criança. Essa reflexão nos instiga a repensar e redefinir as bases da organização social, afastando-nos das concepções assistencialistas do passado e abrindo espaço para abordagens que acolham e atendam às crianças de maneira holística e comprometida com seu pleno desenvolvimento.

É importante ressaltar que as abordagens para a concepção e realização de pesquisas com crianças resultaram em reflexões significativas para a pesquisadora, dentro do contexto do desenvolvimento da pesquisa com crianças. Inicialmente, a pesquisadora acreditava que uma metodologia baseada na exploração cultural poderia assegurar uma posição neutra ao conduzir a pesquisa.

Contudo, essa perspectiva foi gradualmente desmistificada ao longo do processo de investigação, revelando a necessidade de reconhecer a subjetividade dos pesquisadores e a influência de suas próprias percepções ao definirem os objetivos da pesquisa. Nesse sentido, compartilhamos da visão de Moraes e Galiazzi (2006), que afirmam que a neutralidade na análise subjetiva da relação entre pesquisador e pesquisado é inexistente.

Como exemplo dessas reflexões, destaca-se o momento em que Sofia apresentou um desenho que retratava ela própria e a pesquisadora ao lado de um arco-íris. Essa imagem surpreendeu a pesquisadora e, ao mesmo tempo, evidenciou que Sofia estava sinceramente disposta a participar da pesquisa.

Imagem 18 - Desenho feito por Sofia

Fonte: arquivos da pesquisa (Sofia D - US37).

No primeiro diálogo, Sofia expressou sentir-se "feliz" ao conversar com a pesquisadora, indicando uma experiência agradável nesse momento. Essa manifestação valida sua real vontade de participar da pesquisa, corroborando a visão de Ferreira (2010, p. 62) de que a "interpretação do consentimento das crianças é complexa e ambígua, e só pode ser compreendida ao longo do tempo".

Conforme afirmam Sarmento e Trevisan (2017), os desenhos trazem consigo uma narrativa que é criada a partir da imaginação da criança e, através deles, ela se expressa usando formas, traços e cores, revelando fatos, emoções, sentimentos e desejos. Nesse contexto, observamos que o uso de imagens combinado com o diálogo em pesquisas com

crianças nos conduz a uma modalidade de comunicação na qual memórias, vivências e pontos de vista emergem como resultados do estabelecimento de vínculos mais sólidos entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa (Harper, 2002).

Ao longo do processo de pesquisa, ao empregarmos um jogo que permitia à criança expressar-se criativamente, fomos surpreendidos pela necessidade de considerar a escuta genuína da criança, evitando julgamentos ou conclusões prévias sobre suas produções. Nesse contexto, é crucial permanecermos atentos à tênue linha entre a relação do pesquisador com a criança participante, reconhecendo como nossas próprias preconcepções podem distorcer a interpretação.

Nesse sentido, retornamos à estratégia metodológica adotada neste estudo, que fortaleceu a limitação do contato com o referencial teórico e ampliou nossa compreensão das produções. Certos momentos nos sensibilizaram e nos levaram a uma profunda reflexão sobre esse processo de pesquisa com crianças.

5.1.3 Sentidos produzidos por Sofia

A compreensão dos processos de produção de sentido de Sofia em um período de desafios e transformações sociais oferece possibilidades para a compreensão de sua vivência e desenvolvimento nesse período. Nesse contexto, temos a análise realizada sobre a produção de sentido de Sofia durante a pandemia revelou aspectos significativos que merecem destaque.

Um dos aspectos que é importante destacar é o vínculo que Sofia construiu com seu irmão, que nasceu durante esse período turbulento, assim, as produções de Sofia indicam que ela não apenas brincou intensamente com ele, mas também demonstrou uma preocupação genuína com sua saúde. Essa convivência constante com o irmão em um contexto desafiador parece ter fortalecido os laços familiares, o que pode ter contribuído para a resiliência e a capacidade de adaptação da criança durante o período de isolamento.

Outro ponto importante é o espaço escolar e as interações sociais que foram elementos que estiveram presentes em sua produção de sentido, e Sofia expressou saudades da escola, dos amigos e das atividades realizadas nesse ambiente, destacando a importância deste espaço e dessas relações para ela . Mesmo com o distanciamento social, Sofia participou de atividades escolares em casa, incluindo uma experiência memorável em que ela não apenas relembra uma proposta pedagógica, mas também a canta, evidenciando sua relevância.

Importante destacar que a educadora Jade também se destaca como uma figura

importante na produção de sentido de Sofia. A menção recorrente à educadora, tanto em relação às atividades da escola como à satisfação de saber que a educadora do irmão também é Jade, aponta para um vínculo afetivo e significativo entre elas.

Outro ponto, é a relação de Sofia com o espaço ao ar livre, especialmente o parquinho, onde, através das produções do pai, João, as produções de Sofia, percebemos que ela busca por uma conexão com a natureza e a liberdade de explorar o ambiente, sendo esse favorável para as externalização de sentimentos. No relato de Sofia, supomos que o espaço aberto assim, ganha uma dimensão simbólica, refletindo uma busca por conexões autênticas em um período marcado por perdas para a sociedade.

Dessa forma, considerando as produções do pai, refletindo sobre os aspectos que afetaram Sofia nesse período destacamos que, à medida que as atividades presenciais foram retomadas, novos desafios surgiram, dentre elas, a imposição do uso de máscaras e a necessidade de distanciamento entre as crianças trouxeram dificuldades. Além disso, a rotina de testes para o vírus e o rodízio de crianças trouxeram à tona questões práticas e sociais que supostamente impactaram as possíveis experiências de Sofia.

Em conclusão, a análise da produção de sentido de Sofia durante a pandemia revela uma jornada complexa, repleta de desafios, aprendizados e muitas conexões afetivas com aqueles que ela manteve contato. Seu vínculo com a família, educadoras e o ambiente externo desempenhou um papel importante em sua experiência. Essa análise proporcionou uma visão das emoções, preocupações e alegrias de Sofia em um momento único da história, oferecendo perspectivas valiosas para a compreensão do desenvolvimento infantil em um cenário de mudanças sociais significativas.

6 MEMÓRIAS, RETRATOS E HISTÓRIAS: AFETOS E SENTIDOS DAS EDUCADORAS

Nesta seção abordamos sobre as educadoras, destacamos que durante nosso contato com o *corpus* de análise das educadoras, encontramos categorias que servirão como base para nosso diálogo, esse contato ocorreu em dois momentos principais: quando as educadoras receberam a chamada: sonda cultural, isto é, nosso jogo de pesquisa, e após a pesquisadora ter contato com as produções individuais de cada educadora, marcamos um segundo encontro para discutir as produções de forma individual.

No primeiro encontro individual, com o apoio de duas estudantes de Pedagogia, cada educadora abriu sua caixa de jogo e revisamos todo o material e incluindo regras, inclusive esclarecendo dúvidas relacionadas ao processo de execução do jogo. Assim, após a produção dos dados, as educadoras agendaram a devolução do jogo com a pesquisadora, sendo auxiliadas pelas estudantes de Pedagogia. Nesse processo, também foram compartilhados registros escritos, imagens, vídeos e outros objetos que contribuíram para a produção e resgate de dados.

Para isto, as produções das participantes foram escaneadas e armazenadas em um drive. Em seguida, as produções foram lidas, organizadas e marcando o segundo encontro individual com as educadoras para que cada uma delas pudesse falar sobre suas produções. Posteriormente, todas as entrevistas foram transcritas e organizadas para compor o corpus de análise.

Dos materiais enviados pelas educadoras, recebemos um diário de memórias que contém registros de fotos, vídeos, áudios, planos de aula, alguns artefatos como fantoches, refil de rolo de papel higiênico e sementes. Através de uma minuciosa leitura de todo o material coletado, as produções escritas e as transcrições foram criados códigos para legendar nosso processo de desconstrução e unitarização, os quais podem ser consultados no Quadro 2: legenda para unitarização.

Sendo assim, nosso objetivo na pesquisa com os educadores foi identificar e analisar os sentidos produzidos por elas sobre as vivências e atividades pedagógicas realizadas durante o período de fechamento das escolas, bem como, as vivências e atividades propostas no retorno às atividades presenciais. Foi possível sistematizar algumas categorias que representam as vivências e atividades mais significativas relatadas por elas, e conseguimos realizar a categorização agrupando elementos semelhantes, nomeando e definindo categorias

iniciais. Em seguida, essas categorias iniciais foram agrupadas para formar as categorias finais.

6.1 ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NO FECHAMENTO DAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

A Educação Infantil desempenha um papel essencial no âmbito da Educação Básica, sendo provida por instituições especializadas que se alinham às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2010. Contudo, as medidas de proteção contra a COVID-19, como o distanciamento social, isolamento e a suspensão das aulas presenciais, impuseram novos desafios a essa etapa educativa. Abbud (2020) salienta que "para as escolas, especialmente as de Educação Infantil, o desafio foi considerável, uma vez que a interação presencial, o olhar, o toque e o aconchego são aspectos inerentes ao próprio papel educacional junto às crianças pequenas" (Abbud, 2020, p. 6).

É relevante destacar que a Educação Infantil, como a primeira fase da Educação Básica, precisou adaptar suas práticas pedagógicas durante a pandemia da Covid-19, as quais enfatizam o cuidado e a educação, com foco nas interações e nas brincadeiras. No entanto, crianças de 0 a 5 anos foram privadas de frequentar creches e pré-escolas presencialmente devido às medidas de contenção, o que limitou suas interações, brincadeiras e convivência com colegas e adultos no ambiente escolar. Assim, apesar das dificuldades, esse período de distanciamento e isolamento também incentivou a exploração de abordagens criativas e inovadoras para o aprendizado em domicílio.

Como observa Kohan (2008, p. 61), "nossa relação com a infância está sempre ligada a certa relação com o tempo. [...] O novo, no tempo - como na educação e em quase todas as outras coisas - é questão de experiência. De atenção. De escuta. De inícios imprevistos, interruptores, criadores. De pensar inícios e de iniciar no pensar. Sempre com a intensidade da primeira vez".

Vale ressaltar que essas mudanças no atendimento às crianças representaram um verdadeiro teste para a Educação Infantil durante a pandemia. No entanto, também abriram portas para reimaginar a educação em um contexto desafiador, evidenciando a resiliência e dedicação dos profissionais envolvidos nesse processo. De acordo com Da Silva e Neto Gomes (2022), em 13 de março de 2020, a administração do Município do Recife emitiu o Decreto nº 33.512/2020, que estabelece a suspensão das atividades educacionais e

administrativas a partir de 18 de março de 2020, antecipando, assim, o período de férias escolares programado para julho do mesmo ano. Essa medida foi adotada com base nas restrições impostas tanto no nível Federal (União) quanto no Estadual de Pernambuco (Estado de Pernambuco), como resposta à pandemia de Covid-19.

6.1.1 O início do confinamento e as primeiras interações virtuais

As educadoras compartilharam diversas experiências sobre interações virtuais, incluindo as plataformas utilizadas, bem como aspectos da dinâmica de envio de propostas às crianças. Elas destacaram experiências individuais e interesses específicos das crianças, além da comunicação e envolvimento das famílias. Tais relatos permitiram compreender melhor as práticas educativas relacionadas às atividades planejadas e executadas durante o fechamento das unidades onde trabalhavam.

Diante disso, agrupamos essas informações em uma categoria única que abrange diversos aspectos das interações e compartilhamento de materiais didáticos durante o período de ensino remoto. Essa categoria inclui estratégias para manter o contato com os alunos e proporcionar experiências de aprendizado por meio de interações virtuais ao vivo. Nas falas das educadoras percebemos que elas não tinham dimensão do rumo que se tomaria a partir dos primeiros dias de isolamento e por isso uma mistura de sentimentos chegam até elas.

> Nas primeiras semanas de isolamento muitos sentimentos e angústias… (Bojunga - US1).

> Quando recebemos a informação de que as aulas estariam suspensas por 15 dias, não esperávamos ficar quase 2 anos afastadas do trabalho. Não houve tempo para nos despedir direito das crianças e pensamos que logo estaríamos com elas novamente (Esperança - US1).

> Então aquele primeiro momento não foi tão angustiante, era algo que eu achava que a gente ia ficar no meu lar, e daqui a 15 dias, as autoridades já iam dar uma outra instrução para a gente. Mas, à medida que a gente ia acompanhando o noticiário, uma angústia ia surgindo (Jade - US1).

Ressalte-se que essas falas retratam com muita emoção e sensibilidade a transição do ano de 2020 para o início da pandemia de Covid-19, e revelam ingenuidade inicial e a esperança que permeavam as pessoas antes do impacto total do isolamento social e da suspensão das aulas. Infelizmente, a pandemia chegou de forma abrupta e pegou todos de surpresa, levando a uma pausa forçada em suas atividades diárias. No estudo de Leal (2021, p.112), é possível ver esse espanto e mistura de sentimentos:

> Inicialmente, não foi nada fácil. Não conseguíamos acreditar no que estávamos vivendo e o que pairava sobre nós era o medo, a incerteza, sentimento de impotência

> e angústia por não saber o que ia acontecer, o que íamos fazer naquele momento. (DOCENTE 3) “ (Leal, 2021, p.112. grifo do autor)

Entretanto, o contraste entre a alegria do carnaval, das crianças brincando e das parcerias no ambiente educacional com a realidade posterior de isolamento e incertezas é marcante. Assim, a expectativa de que o período de afastamento seria breve se transformou em angústia à medida que as notícias e os números de mortes aumentavam, aproximando a COVID-19 cada vez mais de suas vidas. A esperança de um retorno rápido às atividades normais contrasta com a dura realidade de enfrentar uma situação prolongada e desconhecida.

A pandemia de Covid-19 certamente trouxe mudanças significativas para a sociedade e a educação, obrigando todos a se adaptarem a uma nova realidade. As falas refletem o impacto emocional e psicológico desse período, mostrando como as pessoas tiveram que lidar com sentimentos de incerteza, medo e esperança diante dos desafios impostos pela pandemia (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020) .

Em um estudo com o objetivo de analisar as consequências do distanciamento social da população em geral destaca que, o aumento da desigualdade social foi evidenciado, assim como consequências para a saúde da população em especial a saúde mental com o aumento de ansiedade, depressão, diminuição da facilidade e aumento das preocupações em relação à saúde, lazer, amigos (Da Silva, R. *et al*, 2021).

6.1.1.1 Vínculos virtuais - as primeiras interações

Outro aspecto muito presente nas narrativas das educadoras foi o diálogo entre elas e as famílias. Algo que foi ficando cada vez mais frequente em virtude das preocupações que surgiram em relação às crianças. Notamos que diálogo entre educadores e familiares começou a se estreitar em virtude das preocupações que surgiram em relação às crianças, assim, esse movimento estabeleceu-se deu de forma espontânea, inicialmente sem orientações da Secretaria de Educação de Recife, como ilustram os extratos de falas das educadoras, apresentados abaixo:

> E aí o sentimento que rolou, e que despretensiosamente, que forma muito espontânea e legítima aconteceu, foi de segurar a mão da minha colega de trabalho, e poder lançar aquele compromisso de fazer alguma coisa para que aquele ano, de fato, não fosse um ano perdido né. A gente entende que a educação infantil é esse espaço de convivência, ela é esse espaço de amorosidade, e que essas aprendizagens elas se dão nesses eixos.Aos poucos, fomos tendo a necessidade de realizarmos atividades que fortalecessem o “fino” laço que construímos no presencial… E começamos a mandar áudios para as crianças, para as famílias com ideias, propostas de atividades, brincadeiras e contações de história (Bojunga - US2).

> Mesmo sem ter orientações da Secretaria de Educação, comecei a pensar numa sequência de vídeos que pudessem ser enviados juntamente com uma proposta de atividade a ser realizada. Iniciei uma seleção de livros com o acervo que eu tinha em casa (Esperança - US2).

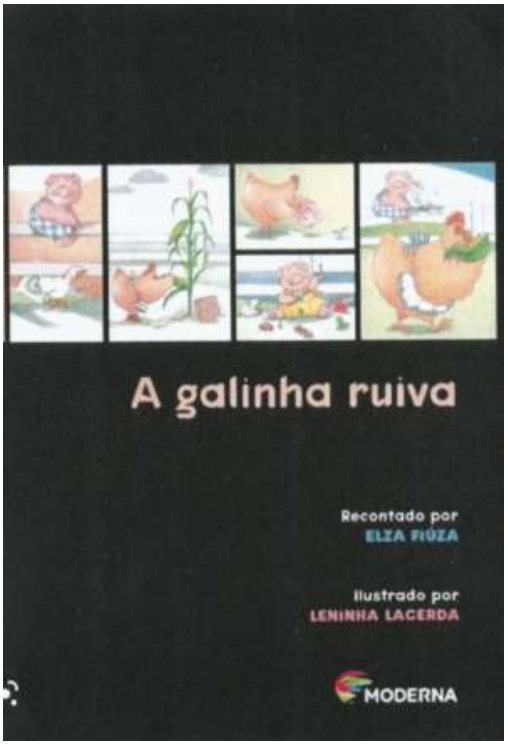
Nesse relato, os sentimentos de comprometimento, resiliência e dedicação emergem de maneira espontânea. As educadoras compartilham a experiência de segurar as mãos uns dos outros, figurativamente, ao reconhecerem a importância de não deixar o ano se tornar uma perda completa. A intenção é clara: encontrar maneiras significativas de continuar oferecendo educação infantil, apesar das adversidades.

O trecho ressalta a essência da educação infantil como um espaço de convivência e afeto, onde os vínculos são profundos e cruciais para o aprendizado das crianças. O uso das palavras "convivência" e "amorosidade" reflete o ambiente de cuidado e compreensão mútua que permeia a educação nesse estágio. As aprendizagens são reconhecidas como ocorrendo nesses contextos de interações significativas.

A adaptação da educação presencial para um cenário virtual é abordada por meio do compartilhamento de áudios e vídeos. Essa mudança visa manter e fortalecer os laços construídos no ambiente escolar, um desafio evidente em uma situação de ensino à distância. A ação de enviar áudios e vídeos com ideias, atividades, brincadeiras e contações de histórias demonstra uma resposta criativa para continuar envolvendo as crianças e suas famílias, mesmo à distância.

Além disso, a autonomia dos profissionais é evidente na ausência de orientações claras da Secretaria de Educação. Os relatos indicam uma iniciativa independente de pensar em estratégias inovadoras para manter o processo educativo. Isso destaca a adaptabilidade e a vontade de buscar soluções diante de desafios inesperados.

1Imagem 19 - Registro de Esperança para ilustrar um livro utilizado em atividades durante o período de isolamento



Fonte: arquivos da pesquisa (Esperança F - US3).

> Sentimentos misturados, como o medo, a ansiedade, a saudade tomam conta. Em 2020, tudo mudou. A primeira conexão foi organizada pelo grupo de *whatsapp* que a escola já possuía. Com diálogo e informações sobre cuidados e sobre o trabalho. Antes mesmo que a Secretaria de Educação desse a diretriz do trabalho, a nossa unidade escolar já começou a se reunir para pensar formas de nos aproximar das crianças. Em meio *whatsApp* pessoal, recebi mensagens com falas das famílias sobre a saudade das crianças. Em 16 de maio de 2020. Primeiro contato com as famílias, com intermédio F., mãe da criança M. C. Reação das crianças, famílias e minha: Alegria, Saudade, Sorrisos, Curiosidade, Todos queriam falar ao mesmo tempo, Afeto, Muita, mas muita fala… (Jade - US2).

As transcrições acima evidenciam o comprometimento e a dedicação inabaláveis dos profissionais da área de educação, diante dos desafios impostos pela pandemia de Covid-19. Essas falas ilustram a importância crucial do vínculo emocional entre educadores e alunos, o qual foi habilmente fortalecido, mesmo à distância, revelando que a educação transcende documentos e diretrizes formais.

Nesse contexto, a citação de Wallon (1986, p. 288) ressalta que a afetividade é um domínio funcional que se desenvolve através da influência de dois fatores: o orgânico e o social. As medidas de isolamento e distanciamento social afetaram a dimensão social desse desenvolvimento, estimulando os educadores a explorarem novos formatos de contato com as

crianças. A fala de Bojunga na entrevista evidencia o comprometimento genuíno e espontâneo dos educadores em assegurar que o ano não fosse completamente perdido para as crianças. A compreensão de que a educação infantil é um espaço de convivência e amorosidade, onde as aprendizagens florescem através de interações ricas, ressalta um movimento que transcende o ensino. É uma ação que denota luta, confiança e uma crença inabalável no poder da educação. As educadoras demonstram disposição de se adaptar e de encontrar meios criativos de ensinar e cuidar, mesmo sem orientações claras das autoridades. Isso é uma ação política de continuidade do trabalho, mesmo em face de aparentes obstáculos (Nascimento; Alves, 2021).

Vale notar que a decisão das educadoras de manter o contato com as famílias e as crianças, mesmo sem orientações, é corroborada pelo estudo de Sommerhalder, Zanotto e Pentini (2023). Este estudo indica que o contato remoto das professoras com as crianças e suas famílias foi uma escolha baseada em seu conhecimento e experiência prévios. Isso contrasta com o apoio ou orientação institucional ausente ou inexistente, como também evidenciado por Sommerhalder, Zanotto e Pentini (2023).

O relato da educadora Esperança, sobre a criação de sequências de vídeos e atividades, mostra o esforço individual dos educadores para proporcionar aprendizado, mesmo fora do ambiente escolar. A escolha de utilizar o acervo pessoal de livros enfatiza a vontade de enriquecer a experiência educativa de forma improvisada, mas eficaz. A importância das conexões e interações entre a escola, famílias e crianças é evidenciada nas falas de Jade. O grupo de *WhatsApp* possibilitou a presença contínua das educadoras e a preocupação com as crianças e suas famílias, mesmo durante o isolamento. A expressão de sentimentos como alegria, saudade e afeto por parte das famílias e educadoras durante essas interações realça o valor das relações humanas em um período de distanciamento social.

A análise considera também a percepção das educadoras quanto à necessidade de acolher as crianças, que manifestavam saudades das interações escolares e de seus amigos. Isso conduziu a diferentes formatos de interações virtuais, de caráter informal. A percepção sobre o sentimento de saudade das crianças é corroborada pelas próprias famílias.

As falas examinadas ilustram o profundo impacto da pandemia na educação, mas também revelam a resiliência e a capacidade dos educadores em se adaptar e encontrar maneiras de continuar cumprindo seu papel com dedicação, amor e compromisso, mesmo diante de desafios inesperados. O relato da experiência destes profissionais é um testemunho notável da busca incansável por manter a educação viva e significativa, mesmo em tempos de adversidade.

> E… E aí partir do que ia surgindo, a gente ia tentando fazer alguns trabalhos, então assim a gente ia procurando brincadeiras, ia procurando conversar com as próprias crianças, para que eles não perdessem essa referência das nossas vozes, ia trazendo contações de histórias, músicas, ou até mesmo eventos ou situações que estavam ocorrendo durante da pandemia que poderiam ajudar de alguma maneira (Bojunga - US3).

> Tive a ideia de enviar um vídeo contando uma história para as crianças do grupo 4. Fiz alguns desenhos com meu filho, Miguel, que na época estava com 7 anos. Desenhamos os personagens da história João e o pé de feijão … Após a contação de histórias, sugeri que as crianças plantassem feijões, em algodão ou na terra. Pedi que enviassem fotos ou vídeos para mim. Enviamos para as famílias e foi muito bom o retorno dado pelos responsáveis" (Esperança - US4).

> E quando a gente chega no mês de Maio, eu faço contato com uma família, que tá no seu segundo filho na unidade, e aí descubro que no grupo de *WhatsApp* da própria família, as famílias já começam a conversar no mês de Maio da saudade que as crianças estão sentindo, perguntam pela escola, que não acreditam que eu não estou lá. E aí peço autorização para a coordenação da escola para que eu possa num sábado me reunir, porque esse canal "zoom" começa a surgir, as ferramentas novas aparecendo, e a coordenação da escola sinaliza positivo, e aí uma mãe me ajuda né! (Jade - US3).

As falas apresentadas evidenciam a agilidade e a dedicação dos profissionais da educação em enfrentar os desafios impostos pela pandemia de Covid-19, buscando alternativas criativas para manter o vínculo com as crianças e promover aprendizado significativo, mesmo em meio ao distanciamento social.

No relato de Bojunga, percebe-se a importância de manter a conexão emocional e cognitiva com as crianças. A busca por brincadeiras e conversas individuais é uma estratégia para preservar a referência das vozes dos educadores e manter a interação que é essencial para a educação infantil. A introdução de contações de histórias, músicas e discussões sobre eventos atuais proporciona uma sensação de continuidade e normalidade em meio à incerteza da pandemia. Isso demonstra uma profunda compreensão da importância do ambiente educacional como um espaço de referência e segurança para as crianças.

A experiência compartilhada por Esperança ilustra a criatividade e o compromisso pessoal dos educadores em manter o aprendizado envolvente. A ideia de contar histórias por meio de vídeos, envolvendo até mesmo seus filhos na criação dos personagens, é uma maneira única de manter o contato e estimular a participação das crianças. A proposta de envolvimento prático, como o plantio de feijões, não apenas enriquece o aprendizado, mas também incentiva uma conexão tangível com a escola e a educadora. O *feedback* positivo recebido das famílias reforça a eficácia dessas abordagens inovadoras.

A narrativa de Jade ressalta a preocupação contínua com o bem-estar emocional das crianças durante o isolamento. A saudade das interações escolares é claramente evidente no grupo de *WhatsApp* das famílias, demonstrando o impacto profundo que a escola tem nas

vidas das crianças e de suas famílias. A iniciativa de organizar um encontro virtual, apesar dos desafios tecnológicos emergentes, reflete a determinação da educadora em manter os laços e garantir que os alunos se sintam apoiados e lembrados, mesmo fora do ambiente escolar. A colaboração de uma mãe nesse esforço destaca a importância da parceria entre a escola e as famílias para apoiar o desenvolvimento e o bem-estar das crianças.

Em conjunto, esses relatos revelam a resiliência, a inventividade e a dedicação excepcionais dos profissionais de educação em um momento de adversidade. Eles destacam a compreensão profunda de que a educação infantil vai além do ensino formal, enfatizando a importância das conexões emocionais, das interações sociais e da continuidade no processo educativo. A análise destes relatos evidencia como a pandemia tem impulsionado uma transformação na abordagem pedagógica, destacando a adaptabilidade dos educadores e a maneira como eles continuam a impactar positivamente as vidas das crianças, apesar dos obstáculos.

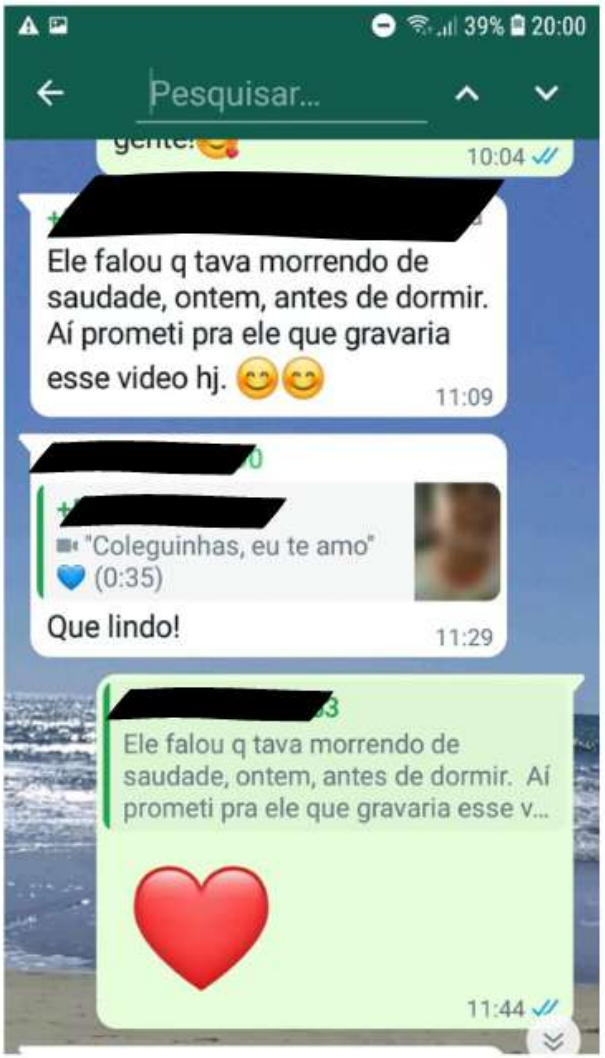
Imagem 20 - Imagem resgatada por Esperança de atividade realizadas por uma criança enviada por uma mãe

Fonte: arquivos da pesquisa (Esperança F - US5).

> Ele também fez o castelo, seguindo a orientação dada. A mãe registrou e enviou as fotos". Esperança - US6

É importante destacar que a fala de Esperança sobre a imagem da criança compartilhada pela mãe demonstra o envolvimento dela nas propostas iniciais da escola. O fato de ela registrar e compartilhar com a educadora a atividade realizada pelo filho é fundamental para o desenvolvimento acadêmico e emocional da criança, especialmente em meio à pandemia. No entanto, a imagem abaixo complementa essa ideia de parceria estabelecida entre família e escola, o que consequentemente contribui para auxiliar a criança em seu desenvolvimento e para o estreitamento dos laços entre educador e criança.

Imagem 21 - Imagem resgatada por Bojunga representando o contato entre educadores e famílias e as manifestações das crianças sobre o sentimento de saudade



Fonte: arquivos da pesquisa (Bojunga F - US4).

O *corpus* de análise das educadoras retrata o esforço e a criatividade que empregaram para manter o vínculo com as crianças e suas famílias durante o período de distanciamento social causado pela pandemia de Covid-19. Embora não tenhamos trazido a fala de uma das educadoras, existe o relato de que algumas crianças esperavam pelo momento dos vídeos e aulas com os educadores, como relatado no estudo de Saraiva, Traversini e Lockmann (2020), onde a mãe menciona a ansiedade do filho pelo contato com a escola. Segundo Arruda (2020), a educação remota nesse momento é essencial para manter o vínculo entre estudantes, educadores e profissionais da Educação, evitando o afastamento prolongado dos espaços escolares. Ao mesmo tempo, esse contexto inédito demanda ações que compreendam a complexidade envolvida na educação remota, exigindo criatividade, flexibilidade e esforços coletivos para garantir uma aprendizagem efetiva em um ambiente virtual.

Essas histórias ilustram a importância do contato contínuo entre a escola e as famílias, bem como a busca por novas formas de comunicação e a continuidade de experiências educativas significativas, mesmo à distância. Vygotsky (1998, p. 42) nos aponta que "a afetividade tem relevância fundamental no processo ensino-aprendizagem no que diz respeito à motivação, avaliação e relação entre educador e aluno". Nesse sentido, a manutenção das relações é essencial para tentar amenizar os impactos da pandemia na vida da criança.

A fala de Jade evidencia o quanto a escola é valorizada pelas famílias e pelas crianças, remetendo à fala de João - US2, quando ele expressa sua confiança na escola. A saudade da escola e a necessidade de interação levaram à realização de um encontro virtual por meio da plataforma *Zoom*, onde a educadora pôde reunir-se com as famílias e as crianças. Essa iniciativa, que contou com a ajuda dos pais, demonstra o compromisso dos profissionais da educação em atender às necessidades emocionais das crianças e proporcionar um espaço de conexão e carinho durante o isolamento. A criatividade e empatia ao criar um vídeo de contação de histórias e sugerir atividades envolvendo os responsáveis não só proporcionaram momentos de entretenimento e aprendizado para as crianças, mas também fortaleceram a parceria entre escola e famílias, incentivando a participação ativa dos pais na educação das crianças, mesmo à distância.

Na perspectiva de Bojunga, fica evidente a dedicação em manter o contato com as crianças por meio de contações de histórias, músicas e conversas. Essas ações demonstram o esforço em preservar a conexão emocional e a identidade pedagógica da escola, mesmo nas circunstâncias adversas da pandemia. A preocupação em abordar eventos e situações relacionadas ao contexto da pandemia também revela o cuidado em ajudar as crianças a compreender e lidar com as mudanças ao seu redor.

Essas falas nos levam a refletir sobre como os educadores tiveram que se adaptar rapidamente ao cenário desafiador da pandemia, buscando alternativas criativas para continuar promovendo o aprendizado, o afeto e o acolhimento, mesmo quando o contato presencial não era possível. Isso reforça a importância de dialogar e identificar as experiências oferecidas às crianças, seus interesses e motivações diante dos recursos educativos enviados, como apontado por Nascimento e Alves (2021, p.9). O comprometimento e a dedicação desses profissionais foram essenciais para mitigar os impactos dos desafios impostos pela pandemia e manter a importância da educação e do cuidado com as crianças em primeiro plano.

6.1.1.2 Interações virtuais - o início oficial das atividades remotas

O início das atividades remotas com disponibilização de recursos vindos da prefeitura, ao que nos parece, é marcado pela produção dos *kits* pedagógicos, que são organizados e disponibilizados para as famílias no mesmo momento em que elas buscam os kits de alimentação e higiene.

> Em um dado momento começamos a juntar materiais e confeccionar brinquedos para brincadeiras que seriam levadas para casa das Crianças. As famílias iriam buscar os *kits* lá no CMEI (Bojunga - US5).

> quando a gente começou a ter um retorno da prefeitura financeiramente falando, tipo argila, massa de modelar, papéis diferentes, tintas, saquinhos com sementes, enfim, é… aí a gente começou enquanto unidade, enquanto instituição, a produzir kits né, e aí quando as famílias vinham buscar, é… havia um momento do mês em que a prefeitura enviava uma pequena feira digamos assim né, para ajudar, porque assim, por direito as crianças estariam fazendo as refeições aqui, e como as aulas estavam suspensas, para onde estava indo né, esse alimento? Então precisava estar chegando na população né, de alguma forma. Então eles começaram a criar pequenas né, feiras, e as famílias vinham buscar. E aí quando as famílias vinham buscar, elas também pegavam esse *kit* que era um kit pedagógico, que era um *kit* para auxiliar em casa nesse trabalho, das atividades que a gente propunha (Esperança - US7).

> As crianças passaram a pegar as sacolinhas, com muita satisfação. Para algumas representava uma sacola de presentes (Jade - US4).

As falas das educadoras revelam a criatividade e o empenho das equipes em fornecer materiais e atividades pedagógicas para as crianças, mesmo à distância, buscando manter o vínculo com as famílias e proporcionar um aprendizado significativo mesmo fora do ambiente escolar.

A fala de Esperança ressalta como a instituição, com o apoio da prefeitura, começou a produzir kits contendo materiais pedagógicos e alimentação para as famílias. Essa iniciativa foi uma forma de suprir a ausência das aulas presenciais e garantir que as crianças tivessem

acesso a recursos que estimulam o aprendizado em casa. Além disso, a criação desses kits também demonstra a preocupação com o bem-estar das famílias em relação à higiene e alimentação, mostrando uma visão holística da educação e do cuidado com os alunos.

Concordamos assim com Kohan (2020, p. 5), que nos aponta sobre a realidade da desigualdade social no Brasil que reflete na educação, pois existe uma diferença gritante a ser considerada que distancia a realidade das escolas particulares das escolas públicas. Importante mencionar que os kits aos quais as educadoras se referem dizem respeito ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que tem como proposta oferecer alimentação adequada e saudável, ações nutricionais aos estudantes da educação pública. Com o fechamento das escolas, essa medida não estava chegando à população e, em função disso, durante a pandemia ocorreu a entrega de kits de alimentos e pagamento de auxílio financeiro. (Gurgel, *et al.*, 2020)

Destaque-se que associado à medida do PNAE, as escolas começaram a distribuir também kits para as crianças com materiais diversos como relata Jade, que destaca a alegria das crianças ao receberem os kits contendo materiais diversos, como argila, crepom, lápis coloridos, terra, sementes e jogos. Esses recursos foram portas para a realização de algumas atividades descritas pelas educadoras e proporcionaram momentos de diversão e aprendizado, ajudando a estimular a criatividade e o desenvolvimento das crianças mesmo no contexto de distanciamento e isolamento social.

Assim, a fala de Bojunga complementa as outras duas, mostrando que a iniciativa de confeccionar brinquedos e enviar para as casas das crianças também contribuiu para manter o vínculo com a escola e oferecer opções de entretenimento e aprendizado durante o período em que as aulas presenciais estavam suspensas. No relato de experiência de De Souza, M., De Souza, V. e Nascimento, (2022) as educadoras também realizaram a produção de kits com atividades pedagógicas.

> Com a falta de retorno das famílias, as professoras viram a necessidade de elaborar novos métodos de trabalho para o ensino remoto, a fim de atingirem o maior engajamento possível, e assim transformar e otimizar o trabalho que estava sendo realizado. Dessa forma, resolveram encaminhar para os pais um kit composto de materiais pedagógicos, esse kit foi confeccionado pelas próprias professoras, com a utilização de materiais recicláveis, EVA e outros recursos disponíveis no Centro de Educação Infantil Municipal (Souza; Souza; Nascimento, 2022, p. 73)

Ao contrário do relato de experiência de Souza; Souza e Nascimento (2022), essa realidade de não adesão das famílias às propostas de atividades e recolhimento dos *kits* pode variar, tendo em vista o relato de experiência de Silva, M. C. *et al.*, (2021), que afirma que

80% das famílias participaram e, considerando que a escola na ocasião tinha 384 crianças, eles consideram esse resultado positivo.

Entretanto, essas ações exemplificam como as instituições de ensino se adaptaram às circunstâncias desafiadoras da pandemia, encontrando formas inovadoras de promover o ensino e a interação com as crianças e suas famílias. A dedicação das educadoras junto da gestão, em organizar e fornecer materiais, brinquedos construídos por elas e atividades pedagógicas, demonstra o comprometimento com o desenvolvimento e o bem-estar dos alunos, mesmo diante das dificuldades impostas pelo distanciamento social. Essas iniciativas marcam algumas medidas tomadas pela comunidade escolar para lidar com a crise sanitária. Além disso, ela proporciona maior possibilidade de diminuir a desigualdade de recursos nos locais em que as propostas aconteceram.

6.1.2 Organização e a dinâmica das atividades remotas

No que diz respeito a essas interações, as educadoras mencionaram suas intenções em equilibrar o contato com as crianças para evitar o excesso de exposição à tela, ao mesmo tempo que buscam manter a conexão através do envio de links de vídeos para acessá-las à distância.

> a gente só fazia interação com as crianças uma vez por semana tá, para poder a gente também evitar com elas muita tela, só que terminava que a gente enviava links de vídeos para elas, porque era uma forma né de acessá-las à distância (Esperança - US8).

> O grande grupo na quarta-feira, certo? Pela manhã. Na segunda-feira, eu atendia 3 grupos de 5 crianças, as outras crianças que não eram atendidas no google meet, elas participavam de uma hora chamada: “A hora da história”. É… E aí, a gente tinha a segunda-feira. Na terça, eu fazia com os pequenos grupos, né, minha construção era com os pequenos grupos que não foram atendidos na segunda, e o grupo que foi, na segunda-feira foi atendido, eles teriam acesso a “A Hora da História”, certo?! Então segunda, terça, quarta (Jade - US5).

As falas de Esperança e Jade destacam o esforço em evitar o uso excessivo de telas, mas ao mesmo tempo, encontram alternativas para se conectar com os alunos à distância. Esperança menciona que a interação com as crianças acontecia apenas uma vez por semana para evitar o excesso de tempo diante das telas. No entanto, mesmo com essa restrição, ela enviava links de vídeos como uma forma de acessá-las à distância. Essa estratégia mostra a preocupação em proporcionar momentos de aprendizado e entretenimento para as crianças, mesmo em um cenário desafiador. Além disso, Jade também organizava atendimentos em grupos menores e a "Hora da História" para as crianças que não foram atendidas nas sessões

anteriores. Essa abordagem cuidadosa e planejada reflete o compromisso com a inclusão de todas as crianças e a oferta de atividades educativas mesmo em um ambiente remoto.

São fundamentais esses relatos que demonstram como as educadoras enfrentaram os desafios da pandemia, adaptando-se a novas formas de ensino e interação com as crianças. Ao buscar equilibrar o uso da tecnologia com outras atividades mostra uma preocupação com o bem-estar e o desenvolvimento saudável das crianças durante esse período delicado. As estratégias adotadas por Esperança e Jade exemplificam a dedicação e a criatividade dos educadores em continuar promovendo a educação e o cuidado com as crianças, mesmo diante de circunstâncias adversas.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP)[39] a exposição às telas, foi um fator de questionamento tanto dos profissionais da saúde quanto da educação, especialmente no que diz a proposta de aulas remotas e consequentemente a exposição das crianças com idade entre 1 a 4 anos. (Abbud 2020, Vieira, 2022).

No estudo de Vieira (2022), as educadoras participantes da pesquisa fazem menção às telas como sendo algo prejudicial e, nas falas das educadoras em especial, em nossa pesquisa, percebemos a preocupação em relação a essa exposição, mesmo elas reconhecendo que ainda assim elas encaminharam vídeos. Diante disso, devemos concordar que durante o período de aulas remotas, com as atividades propostas, as crianças foram expostas às telas e, como veremos adiante, muitas vezes,

> em posição ativa, e não passiva, por meio de atividades apropriadas e significativas para a faixa etária e para um grupo cujos interesses e características a professora ou o professor pôde conhecer no início do ano letivo. Assim, a qualidade da tela que foi oferecida nesse momento às crianças dependeu [também] da escola e da atuação dos professores na seleção do que e como propor nos vídeos. (Abbud, 2020, p. 22).

Destaque-se que o uso de diversas plataformas bem como as percepções e planejamentos que veremos a seguir, não contemplam toda a realidade da sociedade brasileira e o mesmo se configura quando falamos do Recife que, em sua diversa população diferentes realidades foram vivenciadas de acordo com os educadores, as crianças, os familiares. Assim, à medida em que as CMEIs se organizavam de forma individual, considerando as particularidades do meio o qual elas estavam inseridas, não houve uma padronização de uso de plataformas, de atividades disponibilizadas. Um exemplo disso está em na pesquisa de conclusão de curso de Pedagogia realizada por Silva, C. (2021) que reporta experiências de

[39]Cartilha de recomendação sobre o uso de telas: https://www.abope.org.br/wp-content/uploads/2021/01/RECOMENDACAO-SOBRE-USO-DE-TELAS-NA-INFANCIA.pdf

algumas educadoras que organizaram as aulas virtuais utilizando o celular e a plataforma adotada foi o *WhatsApp* ao contrário do relato das educadoras em nossa pesquisa que relatam ter utilizado a plataforma Zoom e depois a plataforma *GoogleMeet*, buscando o suporte para comunicação direta através *WhatsApp*.

Em um estudo sobre o ensino remoto em uma unidade de Educação Infantil de Clionas do Tocantins, o *WhatsApp* foi também utilizado como plataforma de comunicação e informação entre escola e as famílias, ao passo que os celulares foram meios para criação de videoaulas (Zandomínegue; De Oliveira, 2023). Em um estudo sobre a atuação docente em tempos de pandemia, relatou que as plataformas mais utilizadas associavam ao *GoogleMeet*, *Microsoft Teams* e *YouTube*. (Cipriani; Moreira; Carius, 2021)

Segundo as participantes da pesquisa de Silva, C. (2021, p.26), "as aulas foram disponibilizadas através do aplicativo *WhatsApp*, que foi escolhido por possuir um caráter prático para comunicação e envio das aulas". No estudo de Zandomínegue e De Oliveira, (2023), posteriormente a prefeitura desenvolveu um site para incluir as vídeo aulas e atividades. Sobre a organização e planejamento das atividades, observamos nas falas das educadoras que houve um planejamento considerando o tempo de tela, a diminuição da quantidade de crianças para participar das atividades, bem como a associação de dias específicos para o encontro com todas as crianças.

> Na quinta-feira a sala de aula, ela ficou organizada com atividade síncrona, e na sexta-feira também com atividade assíncrona, e na sexta-feira eu fazia a inclusão das aulas do EducaRecife, começou como Escola do Futuro, depois se transformou no EducaRecife, que era aulas pensadas pela Gerência de Educação Infantil, né, e pela Secretaria de Educação. Então na sexta-feira a gente fechava com o material da Secretaria de Educação (Jade - US6).

Importante mencionar que Jade expressa a organização e planejamento cuidadosos que os educadores adotaram para conduzir as atividades remotas durante o período de distanciamento social. A preocupação referente ao limite de tela é importante ressaltar que foi destacado como uma preocupação pela comunidade acadêmica, pelos educadores e famílias. (Bites, 2022)

Ao que parece, os encontros menores permitiram uma interação mais individualizada e maior atenção às necessidades específicas de cada criança, facilitando a participação ativa dos alunos. Os encontros síncronos permitiram a comunicação em tempo real, proporcionando um espaço para interação e troca de experiências entre educadores e crianças. Ao que parece, as aulas também eram complementadas com a inclusão de aulas ministradas por educadoras da rede de Recife pela plataforma EducaRecife[40].

[40] Para conhecer a plataforma acesse: https://educ.rec.br/educarecife/

Essas estratégias demonstram mais uma vez a preocupação dos educadores em adaptar-se às limitações impostas pela pandemia. Estudos apontam que a rápida adaptação das instituições de ensino foi necessária para viabilizar a educação remota como alternativa. Entretanto, os educadores enfrentaram a aprendizagem de ferramentas tecnológicas e o desafio de manter o engajamento dos alunos à distância. Além disso, ao entrarmos em contato com alguns relatos de experiências, percebemos que eles indicam também a falta de direcionamento pedagógico, a falta de conhecimento sobre formatação de aulas em vídeo, juntamente com diversos obstáculos administrativos, funcionou como impedimentos para a realização da formatação das propostas pedagógicas (Silva, 2021; Nascimento, Alves, 2021; De Souza, De Souza, Nascimento, 2022 ; Silva, *et al.*, 2021).

Os relatos sobre práticas pedagógicas na educação básica durante a pandemia na rede privada de Salvador destacaram, por exemplo, o uso superficial das tecnologias, que muitas vezes eram apenas utilizadas como recursos didáticos para animar aulas, sem promover aprendizagem significativa. Isso é preocupante, pois a educação remota exigia uma abordagem mais ampla e criativa para um ensino eficaz (Alves, 2020).

A pesquisa também apontou desafios nas escolas públicas de Salvador, onde a falta de acesso à internet e dispositivos acabou ampliando a desigualdade na participação dos alunos nas aulas remotas. A ausência de políticas de inclusão digital desde o fechamento das escolas ressalta a necessidade de medidas para garantir igualdade de aprendizado para todos (Alves, 2020).

Entretanto, em outros estudos, foi possível identificar que, para alguns, apesar dos obstáculos, a educação remota também trouxe oportunidades, proporcionando novas formas de interação e aprendizado. A pesquisa desses impactos foi essencial para orientar políticas e práticas educacionais futuras, garantindo uma educação de qualidade e acessível para todos. (Jesus, Narduchi, Miranda, 2020; Arruda, 2020; Silva, 2020).

A abordagem cuidadosa e a flexibilidade em relação aos encontros e às atividades demonstraram mais uma vez o compromisso dos educadores com o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos durante esse período desafiador.

6.1.3 Desafio no uso dos recursos tecnológicos

Importante destacar que as educadoras parecem sentir-se desafiadas pela necessidade de lidar com os recursos tecnológicos e essa realidade de não possuir familiaridade com as tecnologias foi uma realidade para muitos professores, além de muitos não possuírem

recursos tecnológicos (computador, internet, celular, *tablet*) para uso. Além disso, muitos afirmaram que não tiveram formação específica que desse suporte para o desenvolvimento de aulas remotas (Gestrado, 2020).

> Os desafios para mim, os maiores, foram justamente os recursos tecnológicos, porque eu não sou muito tecnológica, então assim, precisar aprender a mexer, e não aprendi um monte de coisa, pedi ajuda a um monte de gente, sobrevivi desse jeito, pedindo ajuda aqui e acolá (Esperança - US9).

> minha relação com a tecnologia é uma relação muito pouco intensa, então assim, eu possuo um *WhatsApp*, mas não faço parte de grupos (Jade - US7).

Assim como nas falas de Esperança e Jade que retratam os desafios enfrentados pelos educadores durante o período de ensino remoto, especialmente em relação ao uso de recursos tecnológicos. Mazzaro *et al.,* (2021), traz como resultados em sua pesquisa com educadores que muitos tiveram que buscar novas formas para lidar com o trabalho e uso de tecnologias no período pandêmico. Segundo Alves (2018), o uso de tecnologias apresenta desafios para os professores, que precisam repensar suas abordagens diante das novas ferramentas. Isso vai além de aprender a usar dispositivos ou aplicativos; envolve garantir que o ensino atinja seus objetivos de maneira eficaz.

Neste contexto, Esperança menciona que os maiores desafios para ela foram os recursos tecnológicos, pois não se considera muito familiarizada com a tecnologia. Ela destaca que teve que aprender a mexer em novas ferramentas e pedir ajuda a várias pessoas para superar essas dificuldades. Sua atitude de buscar ajuda e sobreviver "pedindo ajuda aqui e acolá" reflete a importância da colaboração e do trabalho em equipe para superar os desafios enfrentados.

Jade também descreve sua relação pouco intensa com a tecnologia, o que sugere que seu envolvimento com a tecnologia é limitado. No entanto, mesmo com essa relação menos intensa, Jade adaptou-se às ferramentas de videoconferência, como *Zoom* e *Meet*, para realizar encontros quinzenais com as famílias. Vale a pena destacar que ambas as educadoras demonstraram a importância de se adaptar ao contexto atual e à tecnologia como uma ferramenta para manter a conexão com os alunos e suas famílias.

Em um estudo desenvolvido em duas escolas, um rural e outra urbana, destacou em ambas as unidades que o desafio do uso das tecnologias esteve presente e que as educadoras tiveram que se reinventar diante da necessidade de trabalhar com as tecnologias, sentiram-se desafiadas e ao mesmo tempo se sentiram inseguras para transpor metodologias e práticas de ensino no formato remoto (Santos; Shigue, 2023).

A busca por novas habilidades e a abertura para aprender a utilizar a nova tecnologia demonstram o compromisso desses profissionais com o aprendizado e o bem-estar de seus alunos. Essa realidade foi também enfatizada na pesquisa de Cavalcante *et al*., (2020, p.259) quando "As professoras salientam que não estavam preparadas para passar por um momento como o que estamos vivendo de isolamento social, precisando adaptar rotinas e práticas, aprender novas metodologias. Precisou-se aprender a usar plataformas de ensino à distância, gravar vídeos e editá-los".

6.1.4 Propostas de atividades - consideração da BNCCEI

Sobre as propostas de atividades enviadas pelas educadoras, houve vários momentos de contação de história, proposta da caixa de memórias, propostas de brincadeiras, músicas, jogos, atividades de plantio, confecção de vídeos. Assim, em um estudo cujo objetivo era analisar a perspectiva familiar em relação ao ensino remoto durante a pandemia do Covid- 19, identificou-se que:

> as atividades propostas pelos professores e se a creche fornecia algum tipo de material para as crianças realizarem em casa sendo [...] que 80% das famílias responderam que a creche fornecia apostilhas e materiais impressos, se configurando assim nos modelos de atividades descritas pelas famílias (Macêdo, 2021, p. 41 e 42)

Diante das propostas das educadoras, retomamos à Base Nacional Comum Curricular da Educação infantil que propõe por meio dos campos de experiências a garantia dos direitos à aprendizagem e desenvolvimento das crianças, preconizando o cuidar e o educar como eixos indissociáveis. Assegura ainda que, a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2019, p. 37).

> E a saga de vídeos começou… E foram muitas histórias: Pedro vira porco-espinho, Convivendo com as diferenças, uma menina chamada Nina, Violeta orgulhosa, A lenda do milho, Havia um menino, Lenda da fogueira de São João (Bojunga - US6).

> Na… Na hora da história, né, que abria a semana, eu comecei a produzir as minhas contações de histórias e encaminhar para as crianças, e essa contação de história depois vinha acompanhada de uma brincadeira, de uma música, de uma oficina de artes, né, de uma atividade. E aí o mês de Março, foi celebrado nesse formato" (Jade - US8).

> Em 2020 com essa turma, quando ela estava no G3, eu investi muito em jogos, onde eu pudesse trazer foto das crianças com o nome das crianças, né, que eles pudessem matar a saudade brincando de jogo da memória, né… Fazendo quebra cabeça, mandando metade da foto de um amigo para que eles pudessem terminar de contornar e terminar de desenhar o amigo, né, para se sentirem pertencentes ao grupo. Então houve muitas propostas dessa em 2020 (Jade - US9).

> Me preocupava muito com “O eu, o outro e nossa convivência”. Como garantir isso a distância? Como garantir as brincadeiras para além do tecnológico? (Jade - US10).

Bojunga relata a saga de vídeos que ela criou para as crianças, apresentando uma variedade de histórias como "Pedro vira porco-espinho", "Convivendo com as diferenças", "Uma menina chamada Nina", entre outras. Essas histórias são uma forma de entretenimento e aprendizado para as crianças, permitindo que elas se envolvam em diferentes enredos e temas. Através desses vídeos, Bojunga buscou manter o vínculo com as crianças e compartilhar momentos de contação de histórias mesmo à distância e confeccionando os fantoches como mostra a imagem abaixo.

Imagem 22 - Imagem resgatada por Bojunga enviada na caixa do jogo de pesquisa representando um dos fantoches confeccionado por ela para contação de história

Fonte: arquivos da pesquisa (Bojunga F - US7).

A fala de Jade reflete uma preocupação genuína com o desenvolvimento integral das crianças, considerando não apenas o aspecto tecnológico, mas também o social e emocional,

descreve ainda, que ela produzia contações de histórias e as enviava para as crianças, acompanhadas de brincadeiras, músicas e atividades de arte. Ao que parece, esse formato de apresentação permitiu que as crianças participassem ativamente das histórias e explorassem diferentes aspectos da narrativa por meio das atividades propostas.

Outros estudos estão mostrando que existiu uma preocupação das educadoras em contemplar as definições da BNCC. No relato de experiência de Souza; Souza; Nascimento (2022).

> Todas as videoaulas foram elaboradas conforme a BNCC (2017), por meio de seus campos de experiência (citados na seção 2 que trata da Educação Infantil), e também levando em consideração seus objetivos de aprendizado. A Figura 1 apresenta um trecho do planejamento elaborado para o primeiro semestre de 2021, para a turma de Nível II, referente ao campo de experiência: o eu, o outro e o nós (Souza; Souza; Nascimento, 2022, p.73).

Em um estudo sobre a importância da literatura no período pandêmico com educadoras de ensino fundamental, nas falas das educadoras foi possível identificar que mesmo que as crianças tivessem interesse pelas aulas on-line, elas ficavam inquietas na frente do computador, dificultando a concentração. Como estratégia para lidar com a situação, uma pesquisadora enviou livros para as crianças, pois assim elas poderiam explorar o material e auxiliar no processo de construção do hábito da leitura (Cavalcante, *et al*., 2020).

Embora o objetivo da Educação infantil, não tenha se pautado na aprendizagem da leitura, o livro desempenha papel importante no desenvolvimento da criança, pois por meio dele ela explora diferentes ambientes, conhece, animais, plantas, outras histórias diferentes da dela e muitas outras semelhantes, e todos esses aspectos estimulam a imaginação pois a criança, "é criativa e precisa de matéria-prima sadia, e com beleza, para organizar seu "mundo mágico", seu universo possível, onde ela é dona absoluta: constrói e destrói. Constrói e cria, realizando tudo o que ela deseja" (Carvalho, 1985, p.21).

Embora em nossa pesquisa a situação e a motivação seja diferente, devemos concordar que, assim como as educadoras do estudo, ao explorarem as histórias, as participantes da nossa pesquisa "dinamizando as aulas e levando outros materiais e recursos a fim de estimular o hábito de ler dos alunos, incentivando-os a recontar as histórias, contextualizando com o conteúdo trabalhado" (Cavalcante, *et al*., 2020, p. 258).

Além disso, livros sobre a temática pandemia e coronavírus, surgiram para auxiliar as crianças a entender esse período marcado pelo isolamento e cuidados. Um exemplo é um livro construído e marcado pelas vozes das crianças em que, na oportunidade, houve a participação de duas crianças Tupi-Guarani da Terra Indígena Piaçaguera, junto da Comissão Pró-índio de São Paulo, educadores e lideranças indígenas (Raquel, 2021).

Muitas das propostas pedagógicas descritas pelas educadoras acima se repetiam em outras instituições escolares. Um exemplo está nos resultados apresentados por Silva (2021),

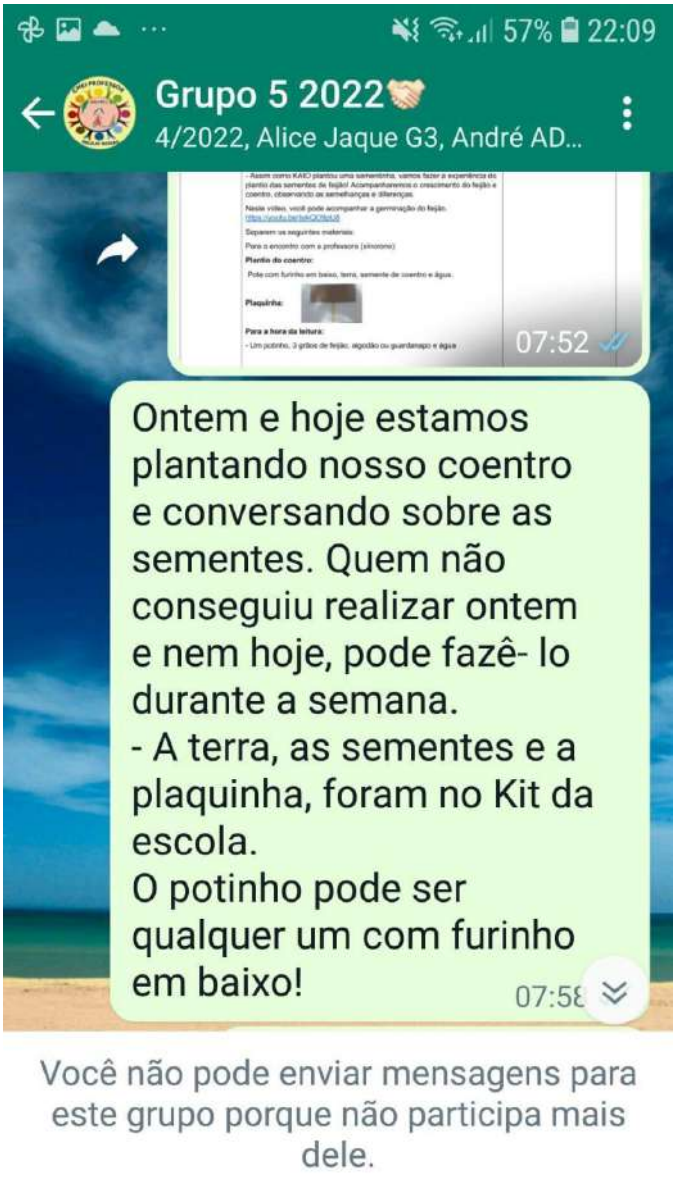
> O formato digital adotado pelas professoras da Educação Infantil foram vídeos; como os interlocutores são crianças pequenas, buscou-se ofertar as aulas com músicas, histórias infantis, teatro de fantoche, aulas interativas e lúdicas, fator importante para a Educação Infantil visto que já nessa fase a criança começa a desenvolver a sua criatividade, imaginação e criticidade (Silva, 2021, p. 27).

Algumas educadoras confirmam que, considerando a situação pandêmica, foi possível desenvolver atividades que mantivessem os norteadores da educação infantil. Entretanto, outros estudos acreditam que essa prática não foi possível. Um exemplo é o estudo de, que embora aponte que 80% das crianças com idade entre 4 e 5 anos tinham contato com os educadores, eles consideram que "não é possível uma criança pequena ter interações através de uma tela, que não permite experiências fundamentais para a sua construção de saber" (Macêdo, 2021, p.45). No relato de experiência de Silva (2021), é reafirmado que,

> No contexto remoto, a interação entre as crianças não pôde ser realizada; nesta categoria observamos a falta desse elemento essencial para essa etapa de ensino como bem sinaliza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) [...] Temos o sentimento, por parte das professoras, de mudança na rotina da Educação Infantil. A falta do contato pessoal entre a criança e o educador e com as demais crianças foi sentida como um aspecto negativo (Silva, 2021, p.30).

Diante disso, realizar pesquisas que nos possibilitem identificar os limites das atividades remotas, as interferências na educação e desenvolvimento das crianças, se faz necessário, tendo em vista que, após esse momento devemos ser intencionais, na formulação de um fazer pedagógico significativo para a criança, considerando que o que ela viveu nesse período e as experiências construídas. Abaixo, segue uma imagem que exemplifica como os educadores encaminharam as orientações às famílias.

Imagem 23 - Imagem resgatada por Jade mostrando as instruções das atividades para as famílias



Fonte: Arquivos da pesquisa (Jade F - US11).

A imagem acima reafirma o que pudemos observar sobre a necessidade de manter comunicação direta entre família e educadoras que mantiveram o contato e o envio de materiais por meio do *WhatsApp*.

6.1.5 Encontro entre as produções de Sofia e as produções das educadoras

Na análise de Sofia encontramos semelhança nas produções trazidas por ela e análise de duas educadoras. Achamos importante nessa teia de produções, trazer esse laço que se constitui entre a memória da criança e as memórias das educadoras. Esse destaque se dá pela proposta de atividades relacionadas à música do Emicida Passarinhos. Ao que parece, a proposta se tornou uma proposta importante, carregada de significados, não só para Sofia, mas para outras crianças, devido a dimensão em que foi trabalhada.

> Eu lembro que como a gente usou a música do Emicida, Passarinhos, eu subia na árvore, fazia pequenos vídeos sentada na árvore, e de outras músicas que remetia, e enviava para as famílias, para as crianças assistirem, e era muito legal. Também, todas as vezes que tinha abaixo dessa chamadinha né, "passarinhos soltos a voar dispostos", eu botava uma imagem de um pássaro, e toda semana quando eu enviava o planejamento com as orientações para as famílias, tinha o marco dessa frase e uma imagem de pássaro, e aí eu lembro que uma família falou que a criança sempre sabia que o planejamento tinha mudado, por conta dos pássaros diferentes, já mudou a proposta. E aí, essa mesma família fala que teve uma imagem que foi a mais bonita, que foi o mais bonito de todos os pássaros (Esperança - US10).

A estratégia de usar a música do Emicida, "Passarinhos", e enviar vídeos sentada na árvore, juntamente com imagens de pássaros nos planejamentos, ao que parece, tornou a experiência muito agradável para todos. O retorno positivo das famílias e o reconhecimento da criança sobre as mudanças nas propostas mostram o impacto positivo dessa iniciativa.

> A música passarinho embalou várias experiências. Começamos descobrindo a vida dos pássaros e depois passamos a observar o céu durante o dia e a noite, a chuva, o sol, a tempestade (Jade - US12).

O interesse despertado pelas descobertas sobre a vida dos pássaros levou a novas explorações, como observar o céu durante o dia e a noite, a chuva, o sol e a tempestade. Essa abordagem revela a sensibilidade de Jade em acompanhar o interesse genuíno das crianças e transformá-lo em oportunidades educativas e enriquecedoras. Ao estender as atividades com base no interesse das crianças, ela proporcionou um aprendizado mais profundo e conectado com suas curiosidades e questionamentos.

6.1.6 Protagonismo das crianças nas atividades

Antes de falarmos do protagonismo das crianças proposto pela educadora buscamos na fala de Staccioli (2017, p. 19) apresentado por Carvalho e Fochi (2017, p. 25) que, "se prestares atenção no que tens em frente a ti, no que sucede na cotidianidade, se te ocupas do que te rodeia, vais te dar conta de que o conhecimento depende de ti mesmo e, por isso, não tens necessidade de buscar nas coisas distantes, difíceis de perceber ou de compreender". É

preciso estar com olhos curiosos de criança e atento ao que está ao nosso redor para transcender o significado da educação, especialmente quando falamos de crianças pequenas.

Essa reflexão nos lembra que, como educadores, nosso papel vai além de apenas transmitir conhecimentos pré-determinados. É fundamental, portanto, estarmos atentos aos interesses e curiosidades das crianças, permitindo que essas experiências carregadas de significados surjam e sejam exploradas em conjunto. Como bem ressalta Jade:

> E aí a gente, era um dia de chuva, eu fui pra minha janela, filmei a chuva caindo e fiz um vídeo para as crianças perguntando como é que estava na casa deles, se estava chovendo, se tinha sol, e algo aconteceu na minha casa, está chovendo e eu não encontrei os pássaros, o que aconteceu com os pássaros? E aí deixei essa deixá la, para que eles fossem observar janela, para que eles mandassem fotos ou vídeos para mim, para que eles contassem o que tinha acontecido nesse… O planejamento sofria ações o tempo inteiro de acordo com o que essa criança ela ia apresentando, ela ia demonstrando, para a gente (Jade - US13).

Podemos perceber assim que houve interações positivas com as crianças e o mesmo se repete no estudo de Leal (2021, p. 119) quando as educadoras "narraram interações positivas com as crianças, no sentido de aprovarem as propostas enviadas". Assim, ao que parece, a valorização do interesse inicial percebido por Jade possibilitou que as crianças fossem os verdadeiros agentes de suas aprendizagens, fazendo conexões entre diferentes assuntos.

Desta forma, é evidente o valor atribuído aos momentos em que as crianças se tornaram protagonistas das atividades. A educadora demonstra sensibilidade ao perceber que as crianças poderiam contribuir ativamente com o planejamento e condução das atividades, adaptando-se às suas necessidades individuais. Esse movimento de evidenciar o protagonismo das crianças e ao mesmo tempo considerar suas singularidades contribuiu para a construção de um ambiente de aprendizado colaborativo, onde cada criança se sentia parte integrante e valorizada. Entretanto, a presença de momentos espontâneos, como a observação da chuva e o compartilhamento de histórias no grupo de *WhatsApp*, evidencia a sensibilidade de Jade em permitir que as atividades fluam organicamente, respeitando a diversidade e o ritmo de cada criança, todo esse cuidado pedagógico demonstra o compromisso da educadora em proporcionar um ambiente inclusivo e enriquecedor, onde as crianças se sentem estimuladas e valorizadas em sua singularidade.

> Até que um dia naqueles encontros de pequeno grupo, a minha criança M., ele diz pra mim que fez uma pesquisa sobre a vida das aranhas, coisa que não tínhamos vivenciado na escola, né, e aí eu disse: "Legal M.! E você pode apresentar pra mim?", e aí ele me mostrou a aranha que tinha desenhou, ele me contou quantas patas tinha a aranhas, quantos olhos tinha a aranha, qual era o hábito da alimentação da aranha, que ele ficou muito triste quando viu a aranha pegando a abelha, e que, ele me contou várias coisas, e aí M. naquele momento, mostrou pra mim que a hora da história devia ser produzidas pelas crianças (Jade - US14).

As falas de Jade mostram o quanto ela valoriza e incentiva o interesse genuíno das crianças em explorar novos temas e conhecimentos pois, “com base nas atividades da vida cotidiana, as crianças podem encontrar verdadeiros laboratórios” (Carvalho; Fochi, 2017, p. 26). Ao perceber que uma criança se sentia atraída pelo universo dos astros e do sol, Jade não apenas acolheu essa curiosidade, mas também reconheceu que essa investigação ia além do ritmo da turma. Essa atitude sensível da educadora demonstra seu compromisso em personalizar o aprendizado e oferecer oportunidades de aprofundamento para cada criança de acordo com suas inclinações e interesses individuais. Diante disso, concordamos que, “os profissionais da educação infantil são educadores que cuidam e educam, mas não dão aulas. Propõem situações que possibilitem as experiências de aprendizagem adequadas aos interesses e às curiosidades das crianças, mas não as controlam” (Barbosa; Quadros, 2017, p. 55).

Vale destacar que, quando uma das crianças aluna de Jade , apresentou uma pesquisa sobre a vida das aranhas, Jade reconheceu que o momento da história poderia ser enriquecido pelas contribuições das crianças. Nesse sentido, ouvir a voz das crianças não deve ser considerado apenas um objetivo secundário, mas sim uma condição para promover um diálogo genuíno e construtivo entre diferentes gerações, com benefícios potenciais para o desenvolvimento pessoal e social de todos os envolvidos (Sarmento, 2007). Nesse sentido é importante considerar que a ludicidade está presente na criança e ela “aparece como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo” (Almeida, 1995, p.11). Essa abordagem pedagógica participativa e colaborativa não apenas valoriza as iniciativas das crianças, mas também promove a autoestima e a confiança das crianças:

> E aí fiz o convite para a família que se sentisse à vontade, e toda semana a gente tinha uma criança que fazia uma produção. E aí, para mim, essa hora da história ela celebrou algo muito bonito, porque quando a gente vai olhar o currículo da Educação Infantil, né, o universo de conteúdos que a gente tem para trabalhar com as crianças dentro dos campos das experiências, né, traços, sons, cores, corpo e movimento, né, a linguagem, a imaginação, a linguagem oral, as narrativas, né. E aí tinha algo lá, que é “Eu, o outro e nós”, a gente todo mundo longe né, e tinha esse campo de experiência lá: o EU, o OUTRO, e NÓS. Quando a gente fazia essa proposta de trazer o google meet, era uma forma de trazer esse “Eu, o outro e nós”. Mas a hora da história ela trouxe uma oportunidade de troca, que ela tinha sabor e tinha cheiro né (Jade - US1).

Diante da fala de Jade acima destacada, temos a importância da hora da história como um momento significativo de troca e conexão entre a escola, as crianças e suas famílias, mesmo à distância. A educadora evidencia como esse momento permitiu explorar o campo de

experiência "Eu, o outro e nós" do currículo da Educação Infantil, tornando as aulas mais intensas e significativas.

Na oportunidade nos ancoramos em Vygotsky (1998) que, nos aponta que, as capacidades próprias ofertadas pelo indivíduo precisam ser consideradas durante o decorrer do processo educacional. Isso ocorre porque, ao interagir com alguém mais versado em determinado assunto, as capacidades inatas do aprendiz se metamorfoseiam em cenários que estimulam o despertar de esquemas cognitivos ou comportamentais processuais, ou até mesmo conduzem a um desdobramento onde a convivência desencadeia novas potencialidades no indivíduo, em um fluxo dialético contínuo.

Diante desses propósitos, para ilustrar esse protagonismo, trazemos abaixo uma foto de Sofia que foi compartilhada no grupo da professora Jade sobre o momento em que ela faz a contação de história proposto pela educadora e registrado pela família.

Imagem 24 - Imagem resgatada por Jade mostrando a participação das crianças na contação de história compartilhada pelas famílias

Fonte: Arquivos da pesquisa (Jade F - US16).

Segundo a educadora, esse momento mexia com os sentidos das crianças, oportunizando momentos de estreitamento de laços à medida que elas se sentiam confortáveis a compartilhar suas experiências com os outros através dos registros construídos por eles e pelas famílias.

> Ela mexia com muitos sentidos, quando a aluna R., na hora dela, da história, ela vai junto com a mãe ensinar fazer uma geleia de maracujá. E… É… Ela filma né, o irmão, a família entra na proposta né, e a gente faz uma capa pra aquele vídeo aqui, meu esposo ajuda, coloca um fundo musical (Jade - US17).

Nesse sentido, destacamos que ao que parece pelas produções das educadoras, as famílias que realizavam as atividades pedagógicas com as crianças se envolviam nesse

processo, o que nos indica que as atividades se tornavam cada vez mais significativas para elas.

6.1.7 A participação das famílias nas propostas das atividades

Percebemos como as experiências proporcionadas, mesmo de forma remota, conseguiram despertar o interesse, admiração e participação ativa das crianças em seus lares. No que se refere à interação com as famílias, essa dinâmica parece ter sido uma realidade repetida quando as famílias tinham acesso à internet, computadores ou celulares. Isso é evidenciado pelo relato de experiência de Silva *et al*. (2021), que aponta para uma interação contínua com as famílias, incluindo devolutivas sobre as propostas, envio de registros, fotos e áudios que documentavam como as famílias estavam lidando com as atividades dos kits pedagógicos. Independentemente do ambiente, virtual ou físico, é crucial considerar que "esse ambiente deve retratar a criança como competente, ativa e curiosa, capaz de interagir de maneira criativa e relativamente autônoma com esses elementos, assim como com professores e famílias" (Cruz; Cruz, 2017).

Notamos que a iniciativa de manter laços afetivos com as crianças também parte dos pais. A comunicação entre a comunidade escolar parece ter permanecido robusta, e o *WhatsApp* desempenhou um papel fundamental nessa comunicação durante o período. Ele serviu como um veículo para compartilhar informações, expressar gratidão e reconhecimento das famílias em relação às educadoras. Em um estudo sobre "A educação infantil em tempos de SARS-CoV-2: a (re)organização dos fazeres docentes", foi observado que a maioria das professoras (82,5 porcento) utilizou o *WhatsApp* como uma plataforma digital para manter contato, interagir e enviar arquivos às famílias e crianças (Sommerhalder; Zanotto; Pentini, 2023, p.12). Essa fala a seguir enfatiza a importância da comunicação entre a educadora e as famílias das crianças.

> Ao término do ano, né… Eu propus um momento com as famílias onde, em 2020, onde eu pude fazer isso que eu estou fazendo aqui individualmente, tá, foi uma semana de encontros entre 15 e 20 minutos para cada família, entre o turno da manhã e tarde, apenas uma família não podia a manhã, nem tarde, e aí, essa família eu fiz a noite. A gente conversou um pouco como as crianças estavam, e aí, no decorrer do ano 2020, a gente foi fazendo individualmente (Jade - US18).

Nesse relato, a educadora ressalta sua iniciativa de realizar encontros individuais com as famílias para discutir o desenvolvimento das crianças. Essa mesma abordagem de realizar encontros individualizados com cada família também foi evidenciada no estudo de Siteneski (2022). Essa proximidade no diálogo permitiu a obtenção de informações detalhadas sobre o

bem-estar das crianças, suas preferências e interesses, aspectos essenciais para criar um ambiente de aprendizado apropriado e atender às necessidades individuais de cada criança. O estudo conduzido por Sommerhalder, Zanotto e Pentini (2023) igualmente destacou que os educadores da Educação Infantil realizaram videochamadas online com crianças e famílias, observando que essas interações frequentemente ultrapassam os 10 minutos.

O relato traz exemplos que corroboram as conclusões do estudo mencionado. Educadores mantiveram contato com famílias e crianças, resultando em interações significativas, que alcançaram a maioria dos alunos. Isso enfatiza o comprometimento dos educadores e a importância vital da parceria entre educadores e famílias para garantir o desenvolvimento integral das crianças. A comunicação aberta e frequente emerge como uma peça crucial, fortalecendo o processo educativo e contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais significativo e acolhedor. Entretanto, diante da diversidade de possibilidades de acesso e acompanhamento das atividades remotas, muitas famílias se depararam com diversos desafios.

6.1.7.1 Desafios no engajamento das famílias

Destacamos que no contexto pandêmico, a não adesão das famílias às propostas pedagógicas revelou-se um desafio significativo para a educação e a distância física e as limitações tecnológicas muitas vezes dificultaram a conexão entre escola e lar, comprometendo o engajamento dos alunos.

> Era muito gostoso, ver o retorno deles, muito gostoso mesmo, eu só ficava triste porque eram poucos, mas a gente respeitava, as possibilidades de cada grupo (Esperança - US11).

Assim, na fala Esperança se mostra desapontada por não conseguir alcançar todas as crianças. A ausência de adesão de algumas famílias também está presente no relato Souza; Souza e Nascimento (2022), que também demonstra a insatisfação e preocupação das educadoras acerca dessa realidade.

> As famílias ainda não retornavam com as atividades realizadas pelos alunos, somente duas famílias realizavam todas as atividades, de forma constante. As professoras sentiram-se frustradas pois passavam muitas horas elaborando as os materiais didáticos, sobretudo gravando e editando as videoaulas e mesmo com cobranças por parte da escola e das professoras de forma indireta, ou diretamente no grupo de *Whatsapp*, poucas famílias se engajaram (Souza; Souza e Nascimento, 2022 p. 73).

Diante dessa realidade, uma educadora relata que ocorreram adaptações para que a criança em específico tivesse contato também com os colegas

> A gente tinha J. V., que a mãe era do comércio, então tinha a maior dificuldade porque o telefone que iria ser usado para as aulas, era um telefone comercial para o salão de beleza dela, porque ela era cabeleireira. Então eu conseguia no domingo conversar com J., e conseguia num feriado de uma sexta-feira, marcar um encontro com J. e convidar os amigos que conseguissem entrar naquele dia atípico, para brincar com J.. Foi um percurso diferenciado do percurso dos outros, dos outros colegas, tá, o percurso que a gente construiu para J. É… E é isso (Jade - US19).

Segundo as produções das educadoras, não eram todas as crianças que gostavam de participar e também existia a parcela de crianças e famílias que não possuíam condições de participar devido à dificuldades tecnológicas, percebemos que, mesmo os pais que conseguiam acompanhar as atividades encontravam dificuldades como relatado por João (US1).

Em algumas pesquisas, os desafios e as desigualdades de acesso às tecnologias são muitos, em especial pela ausência de artefatos tecnológicos como computador, celular, tablet e internet. Como no estudo de Zandomínegue; Oliveira (2023), que se destacou que, algumas famílias não conseguiam acessar o site de acesso aos vídeos e atividades, ou seja, mesmo tendo um envolvimento significativo das famílias, nessa pesquisa cerca de 30 porcento das famílias tinham dificuldades em relação ao acesso às atividades.

Assim, há dificuldade das famílias em acompanharem as atividades escolares das crianças pelos principais motivos: *home office* e por não possuírem experiência em ensinar. Além disso, como algumas pesquisas ressaltam, havia a necessidade de compartilhamento de celulares, computadores em função da necessidade de trabalho dos pais ou responsáveis e também por haver na casa mais de uma criança em idade escolar (Cordeiro, 2020; Mazzaro, 2021).

Na pesquisa de Cavalcante *et al*., (2020), as educadoras participantes do estudo, em uma pergunta sobre os problemas que se intensificaram na pandemia, "foram enfáticas em dizer que a falta de acompanhamento dos pais e o pouco acesso ao material de leitura em casa prejudicam o trabalho e o desenvolvimento das crianças" (Cavalcante *et al*., 2020, p. 260). Em nosso estudo, percebemos que, diante dos desafios, as educadoras relataram que buscavam encontrar formas de entrar em contato com essas famílias, pois havia preocupação com o estado físico, emocional e o desenvolvimento das crianças.

> Uma lembrança que tive de 2020 também se referia às nossas preocupações com as Crianças: Algumas não tinha interesse em participar das reuniões online; (e tudo bem…(?!)), Algumas voltaram a fazer xixi na cama mesmo as que já haviam feito o desfralde; Pais que se separaram…, Movimentos repetitivos, etc (diagnóstico? causa e efeito?) (Bojunga - US8).

> Eu tinha uma aluna que toda vez que a gente marcava de encontrar com as crianças a família estava trabalhando e ela ficava sozinha em frente a tela, e a gente sempre

> pedia né, que a criança não ficasse sozinha, pra poder o adulto ajudar na concentração da criança (Esperança - US12).

As falas apresentadas refletem os desafios e preocupações enfrentados pelos educadores durante o período de ensino remoto, devido à pandemia de Covid-19. As dificuldades em conseguir a adesão das famílias para participar das atividades online mostram a necessidade de estabelecer estratégias de comunicação eficazes para envolvê-las no processo educacional. No estudo de Macêdo (2021, p. 45), foi possível identificar que muitas crianças não tinham uma boa compreensão acerca do que se pedia ou que não conseguiam se concentrar nas atividades propostas.

As preocupações com as crianças são evidentes, incluindo comportamentos regredidos, como fazer xixi na cama após já terem feito o desfralde, e a ocorrência de situações familiares delicadas, como separações. Os educadores estavam preocupados e buscavam formas de estarem atentos aos aspectos emocionais das crianças, compreendendo que elas também pudessem estar enfrentando dificuldades emocionais e violências em seus ambientes familiares. Ao entrarmos em contato com outros estudos, percebemos que essa preocupação se repete. Destacamos assim a fala de uma educadora do estudo de Leal (2021), que demonstra preocupação semelhante às que presenciamos em nosso estudo.

> Nesta situação, tenho lidado sempre com a ideia de que o mais importante é saber se as crianças estão bem ou se estão passando alguma necessidade. Os contatos frequentes com as famílias são acompanhados sempre de um olhar atento às pistas neste sentido, principalmente. Nada é mais importante que a segurança da vida e a integralidade das crianças. Se no contexto normal de professora de Educação Infantil não trabalho ‘conteúdos’ com as crianças, muito menos agora essa tem sido uma preocupação minha (DOCENTE 1) (Leal, 2021, p. 121).

Nessa conjuntura, identificamos que, os impactos ao desenvolvimento das crianças são incalculáveis e, as respostas a essa grande mudança na sociedade pode ter acontecido de forma imediata ou tardiamente, especialmente para aquelas crianças que ficaram desamparadas por alguma situação de vulnerabilidade. Segundo Nascimento e Alves (2021), a busca por ajuda e suporte dos educadores, para auxiliar neste processo, foi um aspecto corriqueiro no período da pandemia.

Com base na pesquisa de Couto, Couto e Cruz (2020), as experiências ciberculturais, incluindo a educação online, ainda não alcançam toda a população, sendo restritas a alguns grupos. Os desafios para implementar a educação com tecnologias digitais são consideráveis e necessitam de democratização. Acentuando essas questões, as desigualdades no acesso e uso da Internet em áreas urbanas periféricas e zonas rurais reforçam as diferenças sociais existentes, afetando principalmente as classes socioeconômicas menos favorecidas.

A baixa adesão das famílias nas atividades escolares, apesar dos esforços das educadoras, suscita preocupações acerca do progresso educacional dos alunos. Embora a parceria entre escola e família varie em meio às diversas realidades brasileiras, relatos como o de Silva, M. C. *et al.*, (2021) evidenciam uma porcentagem notável de famílias engajadas nesse vínculo, enquanto Do Nascimento e Alves (2021) estimam que cerca de metade das famílias conseguia manter interações frequentes. Diante desse aspecto, essa perspectiva renova a esperança na viabilidade da parceria entre família e escola, mesmo diante de desafios.

Reconhecendo a diversidade de realidades familiares, incluindo ambientes acolhedores com interações enriquecedoras e aqueles carentes de recursos básicos, como espaço e alimentação, as implicações destas situações destacam os desafios profundos no processo educacional, como enfatizado por Berlanga, *et. al.* (2020).

Essas declarações destacam o empenho dos educadores em superar desafios do ensino remoto e em cuidar das crianças e suas famílias em tempos instáveis. A busca por soluções e envolvimento máximo com as famílias ressalta o papel vital dos educadores na vida das crianças e no fortalecimento das relações escola-família-comunidade.

6.1.8 Produção dos cadernos temáticos

Dentre as alternativas, percebemos no *corpus* de análise dos educadores que eles buscaram alternativas para atender também as famílias que não possuíam acesso à internet e, na construção de alternativas surgiram os cadernos temáticos, os quais as educadoras falam com grande orgulho dessa produção.

> E aí foi muito legal, porque a gente resgatou as receitas, a gente resgatou as brincadeiras populares, colocou muitas contações de histórias, e também orientações para esse momento né… E enfim, foi muito rico essa produção, e eu acredito que foi de um valor muito grande para essas famílias (Bojunga - US9).

> E aí a gente fez os cadernos né, temáticos que eram cadernos que eram é…digitais né, enfim… mas a gente imprimiu (Esperança - US13).

> Com grupo de professores, de educadores também, dos auxiliares, onde a gente decide fazer o caderno de atividades. Se inspira em alguns que já existem. Mas a nossa ideia era que a gente pegasse nosso PPP, que nosso projeto ele abraça, é… Que a gente não perca nossa identidade cultural, nossa identidade cultural pernambucana, brasileira, que as relações com a nossa ancestralidade, nossas origens, elas não se percam, e mais do que nunca estando em casa, as crianças estão dentro dessa sua própria história, dessa vivência de gerações, junto dos seus pais, alguns de avós (Jade - US19).

Nas falas das educadoras, enfatiza-se a relevância dos cadernos temáticos como uma valiosa iniciativa durante o período de ensino remoto. Através desses cadernos, foram resgatadas receitas, brincadeiras tradicionais e contos, formando um acervo de atividades para as crianças realizarem em casa. A criação desses cadernos resultou de reuniões pedagógicas e colaborações coletivas, com o propósito de trazer elementos do ambiente escolar para o ambiente domiciliar.

Os cadernos temáticos foram disponibilizados tanto em formato digital quanto impresso, a fim de atender às famílias sem acesso a recursos tecnológicos. Essa abordagem revela a sensibilidade dos educadores ao se esforçarem para envolver todos os alunos. Estruturados como *E-books*, esses cadernos resgatam elementos da identidade cultural local, como celebrações juninas, estimulando também diálogos familiares. Nas palavras das educadoras, fica evidente que mantiveram viva a conexão com a cultura e a ancestralidade, mesmo durante o período de isolamento. Isso proporcionou uma experiência enriquecedora, permitindo que as crianças se conectassem com suas raízes culturais. Além disso, os cadernos temáticos materializaram o Projeto Político Pedagógico da instituição, integrando a escola no ensino cotidiano.

Esses cadernos temáticos desempenharam um papel crucial para a manutenção do aprendizado contínuo, a conexão entre as famílias, educadores e a cultura local durante o período de ensino remoto. Ao enriquecerem o ensino com atividades relevantes, eles ofereceram um aprendizado abrangente e impactante para as crianças.

Observamos que a preocupação em contemplar as crianças cujas famílias não tinham acesso a dispositivos tecnológicos, como celulares e internet, também foi considerada em outros centros educacionais, como exemplificado na pesquisa de Silva (2021).

> A gestão, juntamente com as docentes, optaram por realizar blocos de atividades para serem distribuídos aos estudantes, tanto para os que conseguiam acompanhar as aulas, quanto para àqueles que não, todavia, visto o que observamos, não se tinha como obter contato com àqueles que não possuíam celular, consequentemente, as crianças não puderam acompanhar as atividades e propostas de ensino realizadas no contexto remoto (Silva, 2021, p.34).

Segundo as produções acadêmicas geradas após a construção dos cadernos temáticos, eles foram propostos de interação entre a família e a escola. Cumprindo a função de ponto de apoio até o retorno das aulas presenciais acompanhadas de propostas semanais de atividades que segundo as educadoras eram encaminhadas por *WhatsApp* e *E-mail*.

> Os Cadernos traziam propostas diferenciadas para cada Grupo, mas havia total liberdade e até mesmo incentivo para que as famílias e crianças explorassem todo o material livremente e escolhessem por onde queriam começar e o que mais

> gostariam de fazer. Os cinco Cadernos foram muito bem avaliados pelas famílias, tanto em termos das temáticas propostas em cada um deles, como em termos das atividades e seleção de vídeos e *links* oferecida às crianças (Lima; Brandão, 2023, p.172).

A abordagem adotada parece favorecer a participação ativa das famílias no processo educativo, o que é crucial para o êxito da aprendizagem das crianças. Ao disponibilizar uma variedade de temas e atividades, os Cadernos podem contribuir para a formação de crianças mais curiosas, criativas e comprometidas com seu próprio aprendizado. Com base nessas considerações, avançaremos para a análise da próxima categoria final, que emerge do corpus teórico das educadoras.

6.2 Vivências no fechamento das creches e pré-escolas

Essa categoria explorou as vivências das educadoras durante o fechamento das creches e pré-escolas devido à pandemia. Elas compartilharam desafios, conquistas e reflexões pessoais e profissionais, revelando a necessidade de adaptação e criatividade para manter o ensino e o cuidado à distância. As experiências destacaram impactos na saúde mental das educadoras, enfatizando a resiliência como fundamental para enfrentar as adversidades. Além disso, a gestão pedagógica teve um papel importante na crise, assim como a parceria entre escola e família, que se mostrou crucial para apoiar as crianças e manter o bem-estar durante esse período desafiador.

6.2 1 Para além da prática escolar e formações

Alinhado aos cadernos temáticos mencionados na categoria anterior, continuamos fazendo referência às produções que surgiram a partir deles e para além deles. Assim, no sentido de ampliar a visibilidade e o entendimento da prática pedagógica à medida em que eles começam a fazer parte da própria construção teórica pedagógica.

> Dos cadernos temáticos surgiram artigos apresentados no EPEPE 2021 e na Revista de Estudos Sociais da FUNDAJ (Bojunga - US10).

> Eu consegui escrever um artigo junto com a professora C., e conseguiu que ele fosse selecionado para um livro de uma editora do Rio Grande do Norte, pela UFRN, e foi justamente sobre esse contexto da pandemia, e sobre desses planejamentos que a gente entende que foram propostas gostosas, legais de serem realizadas com as crianças" (Esperança - US14).

> O ano passado, no meio do ano, eu fui convidada para participar de uma aula da professora Ana Paula do curso de Pedagogia, numa abordagem, caminha ali junto com C. P., e… É… Eu falei pouco desse período da pandemia, e eu disse: "Eita, já estou me desprendendo…", falei né… Fui falar de planejamento, fui falar do

> presencial, da volta às aulas das crianças, e falei muito pouco do recorte do que vivi. (Jade - US20).

A fala das educadoras reflete a participação delas em eventos e publicações acadêmicas relacionadas à educação durante o contexto da pandemia. Esperança destaca a colaboração com a educadora C. na elaboração de um artigo que foi selecionado para inclusão em um livro publicado por uma editora do Rio Grande do Norte, em parceria com a UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte). O tema abordado no artigo está intimamente ligado ao contexto da pandemia e aos planejamentos desenvolvidos durante esse período para trabalhar com as crianças, evidenciando o reconhecimento da relevância do trabalho realizado.

Por sua vez, Jade compartilha sua experiência de ter sido convidada a ministrar uma aula em um curso de Pedagogia. Durante essa aula, ela abordou temas relacionados ao planejamento e ao retorno às aulas das crianças durante a pandemia. Embora não tenha explorado muito a sua própria vivência nesse contexto, sua participação na aula demonstra seu interesse e contribuição para a discussão e reflexão sobre a educação durante a pandemia.

Uma pesquisa que examinou as produções acadêmicas a partir da plataforma de mídia social *Facebook* revelou um aumento significativo na participação de educadores, que compartilharam suas práticas e publicações de livros, artigos e outras obras durante a pandemia. Além disso, houve um crescimento na divulgação e participação em minicursos, palestras e eventos midiáticos. Esse fenômeno também foi observado em outras redes sociais, como o Instagram. Essa tendência pode contribuir para diminuir a separação entre os conhecimentos acadêmicos, que frequentemente não alcançam a sociedade em geral.

Seguindo a linha de raciocínio exposta acima, é relevante mencionar a citação de Paulo Freire (2003): "É fundamental reduzir a distância entre o que se diz e o que se faz, de modo que, em certo momento, sua fala se torne sua prática" (Freire, 2003, p. 61). Assim, o envolvimento ativo das educadoras na produção de conhecimento e na disseminação de práticas educacionais relevantes durante a pandemia é de grande importância. Como já apontado, a pandemia de Covid-19 trouxe desafios sem precedentes à humanidade. No entanto, em meio a essas adversidades, muitos indivíduos encontraram oportunidades para crescimento e transformação.

> Eis um ponto “positivo” da pandemia: poder me dedicar às formações! Fiz cursos sobre a Abordagem Pikler, sobre contação de histórias, sobre psicomotricidade, sobre o brincar heurístico, sobre o brincar livre, sobre folclore, etc. Neste movimento formativo, desengaveta um antigo sonho de fazer mestrado e consegui conquistá-lo! 2020 foi um ano muito complexo, e produtivo... Me apaixonei pelo universo dos bebês a partir de todas as formações, e me senti desafiada e motivada a estudar e trabalhar com e para os bebês - consegui!!!? 2021 me deu de presente uma

> vaga como Educadora do berçário lá pude compartilhar com meus colegas o que havia aprendido e desmistificar muitas ideias ultrapassadas que subestimaram durante muito tempo a potencialidade dos bebês… ainda há muito para desbravar! Me sinto uma semente (Bojunga - US11).

> Meu crescimento quando o assunto é tecnologia, certo?! Pessoalmente faço até um Instagram, para acompanhar o mundo lá fora! E… Não avancei com postagens, até hoje meu Instagram não tem postagem minha, mas eu acompanho o mundo lá fora pelo Instagram, digamos assim. E reservo uma hora só do meu dia, para passar meia hora, passar 20 min, passar 50 min. Mas eu faço a reserva de 1 hora no dia pra isso. No restante do dia eu não faço visitação ao Instagram. E… Eu falo muito desse meu crescimento, esse meu crescimento, sair desse lugar de timidez, né, sair desse lugar de medo disso aqui, só que aí quando eu saio desse lugar, as emoções vão junto (Jade - US21).

A pesquisa realizada por Mazzaro *et al.* (2021) revelou que a transição para as aulas remotas online apresenta desafios significativos para os educadores. Eles enfrentam diversas barreiras, como dificuldades no uso dessas ferramentas tecnológicas e a falta de acesso a recursos tecnológicos adequados para fins educacionais. Além disso, foram destacados a resiliência e a capacidade de adaptação dos educadores diante dessas dificuldades. Dessa forma, diante das adversidades, muitos educadores se reinventaram e buscaram ativamente novas ferramentas e estratégias para superar os obstáculos impostos pelas aulas remotas.

A pesquisa de Cipriani, Moreira e Carius (2021) identificou que, diante dos desafios impostos pela pandemia, os docentes demonstraram notável capacidade de adaptação, encontrando maneiras de lidar com o distanciamento social e a suspensão das aulas presenciais. Devido à necessidade, eles buscaram novas aprendizagens ao adotar diferentes recursos e metodologias para o ensino *online*, enfrentando as adversidades do cotidiano educacional em tempos de crise.

As falas de Bojunga e Jade ilustram vividamente esse processo de transformação pessoal. Bojunga aproveitou o tempo em casa para se dedicar a estudos e cursos, tirou projetos antigos da gaveta e mergulhou em novas áreas de interesse. Além disso, sua busca por conhecimento e a realização do sonho de fazer mestrado revelam a capacidade de adaptação e a resiliência humana. Essa busca por formação e autodesenvolvimento durante a pandemia também foi identificada nas falas de educadores em outros estudos, como o de Leal (2021), que menciona como as educadoras buscam aprimorar suas habilidades por meio de cursos e participação em transmissões ao vivo para aprimorar sua prática.

No entanto, é importante ressaltar que essa realidade não se aplica a todos, como evidenciado no estudo de Medeiros (2021, p. 15, grifo do autor), que traz a fala de uma participante educadora que relata que…

> A gente ficou **sem tempo para estudar, na verdade, para tentar um concurso. Além de não conseguir mais fazer a pós-graduação que eu tive que abrir mão, o**

> **tempo ficou escasso**, porque como a gente não tem experiência nenhuma nesse lance de ser youtuber, **fomos obrigadas a virar youtuber**.

Mais uma vez nos deparamos com as diferenças que marcam o Brasil, as quais se relacionam com a parcela social marginalizada por fazer parte de um determinado grupo social. Nesse caso, a relação está ligada ao gênero. Jade, por exemplo, encontrou crescimento pessoal ao lidar com a tecnologia e superar a timidez. É um fato que a pandemia trouxe consigo várias tragédias e afetou a vida de todos em algum nível. Contudo, para algumas pessoas, ela se apresentou como uma oportunidade para explorar novas possibilidades e dar vida a sonhos antigos. Dessa forma, as experiências compartilhadas pelas educadoras destacam a importância do crescimento pessoal e profissional como um processo contínuo.

A pandemia, de certa forma, atuou como um catalisador de oportunidades, impulsionando alguns educadores a refletirem sobre suas necessidades e interesses. Na fala de Esperança, identificamos uma avaliação autoconsciente e ponderada sobre o trabalho realizado, provavelmente relacionado a um projeto ou atividade voltada para crianças e suas famílias.

> Então eu acho que mesmo assim a gente conseguiu fazer um bom trabalho, ter boas ideias e ir ajustando, claro que algumas a gente vê depois depois que a gente passa, a gente vê que isso aqui poderia ter sido melhor, ou não precisava, poderia ter sido cortado, mas eu acho que de uma maneira geral, a gente conseguiu produzir, elaborar propostas legais para as crianças e tentando facilitar também o trabalho das famílias (Esperança - US15).

Esperança destaca que, apesar dos desafios enfrentados, observa-se um esforço significativo e um senso de satisfação com os resultados alcançados. Ela menciona também que o grupo teve boas ideias ao longo do processo e que foram realizados ajustes para aprimorar o trabalho. Essa avaliação de Esperança em relação ao período pandêmico é uma característica presente em outros estudos, que avaliam que esse foi o momento de superar as limitações e atingir níveis muito mais elevados do que havíamos imaginado. Isso ocorreu porque tínhamos o compromisso de manter o nosso processo de ensino/aprendizagem em andamento, mesmo diante das circunstâncias de estar em casa (Sousa Celestino, 2023).

Ela ainda destaca que, após a conclusão do trabalho nesse período crítico da pandemia, foram identificados pontos que poderiam ter sido aprimorados ou eliminados. Essa autocrítica demonstra maturidade profissional e disposição para aprender com os erros e aperfeiçoar as ações futuras. Em resumo, Esperança apresenta uma perspectiva realista e otimista do trabalho realizado, reconhecendo tanto os aspectos positivos quanto as áreas de melhoria. Nesse sentido, Araújo (2020) ressalta que,

> este tempo de suspensão temporária do convívio coletivo das crianças com seus pares e profissionais de educação, não impedirá o desenvolvimento integral das

> crianças desde que suas famílias e os gestores do sistema de educação as respeitem como sujeitos dos seus contextos (Araújo, 2020 p. 1576).

É importante ainda destacarmos o que as educadoras apontam sobre os impactos físicos e mentais ocorridos durante o período pandêmico. As mudanças nas rotinas pessoais estão intrinsecamente ligadas às mudanças nas rotinas profissionais e na percepção das habilidades nesse âmbito, resultando em uma variedade de desafios enfrentados por professores e educadores. Nesta pesquisa, enfatizam-se as transformações na comunicação, o isolamento social e a ausência de contato físico, seguidos por mudanças nos métodos e estratégias de ensino, bem como um aumento na carga de trabalho (Anastácio; Antão; Cramês, 2021).

A saúde física e emocional dos educadores infantis em geral é motivo de preocupação devido à precariedade das condições existentes nas escolas, às atribuições sobrecarregadas e à busca constante por valorização da categoria. De acordo com Paschoalino (2009), há uma tendência constante de os educadores acreditarem que poderiam ter feito mais, o que gera um sentimento de culpa. Nessa conjuntura, pesquisas têm apontado para uma estreita ligação entre o trabalho dos educadores infantis e seus problemas de saúde (Vieira, 2016).

Com o advento da pandemia, estudos têm revelado que educadores de diversos níveis de ensino sofreram as consequências do confinamento, o qual se mostrou exaustivo e despertou sentimentos como ansiedade, preocupação, incerteza e adversidade. O estudo de Cipriani, Moreira e Carius (2021) destacou que a maioria dos participantes mencionou sentimentos como ansiedade, preocupação e angústia, aliados à saudade do contato presencial com os alunos. Além disso, ocorreram alterações na rotina pessoal, no convívio familiar e as preocupações permearam as esferas pessoais e profissionais desses profissionais (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020; Anastácio; Antão; Cramês, 2021).

> No modo presencial a gente tem o horário de entrada e o horário de saída né, mas com a pandemia não tinha muito isso não, tipo, existem momentos que eu gravando vídeo a noite, existem momentos que eu estou conversando no *whatsapp* tarde da noite. É… Então assim, realmente, aconteceram muitos episódios, mas que eu não sei quando foi que eu fui me dar conta de que isso já não estava mais disposto, né, neste padrão de trabalho (Bojunga - US12).

> Fiquei com problema na coluna, tendinite, porque digitando, telinha celular, e telão, computador e esse estresse né, de ter ficado com mais dor de cabeça também com muito tempo de tela (Esperança - US16).

As declarações de Bojunga e Esperança revelam os desafios e impactos que a pandemia e a transição para o trabalho remoto trouxeram às suas vidas profissionais. Bojunga descreve como a falta de limites claros entre o trabalho e o tempo pessoal se tornou uma

realidade durante o período de isolamento. Embora a flexibilidade de horário possa parecer vantajosa inicialmente, ela levou à intensificação do trabalho e ao esquecimento do descanso necessário.

Esperança também compartilha os desafios físicos que enfrentou com o trabalho remoto. O uso excessivo de dispositivos eletrônicos, como celular e computador, causou problemas na coluna e tendinite, evidenciando os impactos negativos à saúde provenientes do trabalho prolongado diante das telas. Além disso, ela menciona o estresse e as dores de cabeça decorrentes do tempo excessivo de exposição às telas.

No estudo de Alves (2022) sobre o bem-estar de educadores infantis durante a pandemia, foram identificados resultados que indicam que "o bem-estar mental dos educadores foi significativo e positivamente correlacionado com sua saúde geral percebida" (Alves, 2022, p. 53). Ademais, conforme os resultados de Alves (2022), os educadores infantis relataram que o acúmulo de trabalho associado à produção de vídeos e a preocupação com as crianças que não estavam participando resultaram no comprometimento de seu desempenho profissional.

Imagem 25 - Imagem resgatada por Esperança mostrando uma imagem humorística de um momento em que muitas reunidas vinham acontecendo

Fonte: Arquivos da pesquisa (Esperança F - US17).

Embora a imagem tenha uma característica humorística em sua essência, aparentemente ela retrata muito da realidade vivida pelos educadores. Além disso, ela demonstra que a exaustão também estava relacionada ao acúmulo de atividades e preocupações voltadas aos filhos, que assim como grande parte da sociedade, enfrentavam problemas psicológicos e doenças respiratórias. Essas circunstâncias consequentemente colocavam a pessoa em alerta por pertencer ao grupo de risco. O estudo de Meneses, Araújo e Menezes (2021) com educadores ressaltou que "esse período de pandemia se apresentou como desafiador, especialmente para os professores que, além de cuidar de sua vida pessoal, precisam manter bons resultados no processo de ensino" (Meneses, Araújo, Menezes, 2021, p.11).

Essas experiências ressaltam a importância de equilibrar a flexibilidade do trabalho remoto com a definição de limites e o cuidado com a saúde. É fundamental que empregadores e funcionários reconheçam os impactos físicos e mentais do trabalho remoto prolongado. Afinal, o bem-estar dos trabalhadores deve ser priorizado, e a reflexão sobre as condições de trabalho durante a pandemia pode resultar em melhorias significativas na qualidade de vida dos profissionais.

O ponto de vista de Moreira (2001) sobre a formação e atuação docente é bastante relevante e atual. Ao defender a interconexão entre a interioridade e a exterioridade, ele destaca a importância de os educadores desenvolverem uma compreensão profunda de si mesmos (interioridade) e, ao mesmo tempo, estabelecerem conexões significativas com o mundo ao seu redor (exterioridade). Assim, a autoconsciência e o autodesenvolvimento permitem que os educadores cultivem uma relação mais autêntica com seu trabalho, alunos e colegas.

Essa abordagem enfatiza que a qualidade do trabalho docente não se restringe apenas ao domínio de conteúdos e métodos pedagógicos, mas também envolve a compreensão das emoções, valores, motivações e experiências pessoais do educador. A autoconsciência e o autodesenvolvimento permitem que os educadores cultivem uma relação mais autêntica com seu trabalho, alunos e colegas.

Nos estudos de Alves (2022), os educadores concordaram que o local de trabalho deveria assegurar o bem-estar dos seus empregados. No que se refere a esse assunto, aspectos como intervalos para repouso, um espaço para professores interagirem entre si, suporte psicológico, educação contínua e remuneração mais equitativa foram algumas das formas

pelas quais a instituição de ensino poderia fomentar o bem-estar dos profissionais (Alves, 2022).

A realização de diversas atividades e uma carga horária extensa, que ultrapassam os limites do tempo e do espaço da escola, resultando em ocupações que invadem até os horários livres, têm sido consistentemente identificadas como características intrínsecas a essa ocupação (Araújo; Moreira; Soares, 2021). A alta carga horária total de trabalho dos educadores, portanto, pode ser determinante para a ausência dessas atividades de cuidado pessoal. No estudo de Vieira e Oliveira (2013), revela que embora os educadores trabalhassem meio período, quase 70% dos participantes já apresentavam uma demanda de trabalho média/alta. Dessa forma, no dilema da alocação de tempo, as ações relacionadas ao autocuidado parecem ser sacrificadas em favor das responsabilidades de trabalho remunerado e doméstico.

O estudo de Paes e Freitas (2020) revela que educadores, desde a educação infantil até o ensino médio, consideraram a situação trabalhista na pandemia como desafiadora e sobrecarregada. Demandas excessivas, falta de apoio e organização impactaram negativamente a qualidade de vida e a saúde emocional desses profissionais. Monteiro e Souza (2020) acrescentam que a precarização das condições de trabalho dos educadores, já presente, foi intensificada pela pandemia e pelo contexto neoliberal.

Assim, a conjuntura laboral dos educadores durante a pandemia é caracterizada por um conjunto complexo de desafios, incluindo altas demandas de trabalho, falta de suporte adequado e agravamento de condições precárias preexistentes. Nesse sentido, resgatamos em alguns estudos as constatações sobre a realidade do grupo feminino em uma sociedade patriarcal. Para Anastácio; Então; Cramês (2021), este cenário não causa surpresa em sociedades onde as responsabilidades domésticas são predominantemente assumidas pelas mulheres, o que está em consonância com os achados do nosso estudo e do Instituto Península, que são compostos por maiorias esmagadoras de mulheres no corpo docente.

Nesse contexto, convergem dois fatores ligados ao papel de gênero que, embora frequentemente questionados, ainda persistem e sobrecarregam a mulher que atua como professora e também despende tempo em atividades domésticas, especialmente durante a adaptação ao desafiador novo cenário do ensino à distância. Diante disso, não é incomum que a dificuldade em lidar com os artefatos tecnológicos e a constante necessidade de uso de plataformas (como mencionado na categoria anterior) sugiram a mistura de sentimentos e inseguranças, associadas às alterações de rotina e à fadiga física e mental (Anastácio; Então; Cramês, 2021).

> E também estava dando conta do meu filho, da minha filha adulta que estava com crise de pânico, que tinha asma, que já estava numa condição de mais cuidado em relação à pandemia porque era do grupo de risco, um grupo mais delicado, e a gente tentando dar conta de tudo isso (Esperança - US18).

Esperança destaca os desafios enfrentados pelos educadores no ensino remoto, agravados pela saúde delicada de sua filha, considerada parte do grupo de risco na pandemia. Cuidar dela e gerenciar sua ansiedade adicionaram uma sobrecarga emocional e física, ilustrando a dificuldade que enfrentou. Sua experiência sublinha a necessidade de apoiar os educadores, reconhecendo suas responsabilidades e oferecendo suporte para alcançar um equilíbrio sustentável. Além disso, percebemos nas falas das educadoras que os momentos de interação constante foram invasivos, possivelmente contribuindo para a irritabilidade e tensão emocional.

> A entrada da escola nas casas das famílias e a entrada das famílias nas casas das educadoras: no meio de um momento com as crianças, meu filho aparecia com dor de barriga. Em relação à minha casa ocorria isso, acontecia queda de energia, queda de internet, então tudo isso, na casa onde eu moro, é uma casa de um coletivo, e todos eram professores. Imagina que todo mundo estava num cômodo da casa dando aula ou em reunião,né. Então nossas crianças ficavam soltas, a gente também não tinha, e às vezes meu marido conseguia estar livre, porque só ele não era professor (Esperança - US19).

> No domingo, eu começava de novo, a viver uma ansiedade, pegava meu domingo inteiro para planejamento. Enviava para a coordenação no domingo à noite, eu falava para ela: “Olha, mil desculpas, mas é a forma como eu tô funcionando! Eu tô funcionando assim” (Jade - US22).

As falas de Esperança e Jade refletem os desafios enfrentados pelos educadores no ensino remoto. A entrada da escola nas casas das famílias e vice-versa misturou papéis e responsabilidades, afetando tanto o trabalho quanto o ambiente familiar. Esperança exemplifica o desafio de equilibrar o cuidado com os filhos durante o trabalho, demonstrando como as fronteiras entre trabalho e vida pessoal se tornam difusas. Como bem ressaltam Zaidan e Galvão (2020, p. 264), "os professores passaram a enfrentar uma mudança abrupta, com o trabalho invadindo todos os espaços e momentos do cotidiano".

Essa fusão de contextos entre casa e escola também foi relatada em diversos estudos. Um exemplo é o estudo de Cavalcante *et al*. (2020, p. 262), que constata que "De fato, os professores precisaram se adaptar ao novo modelo de ensino e lidar com o espaço de suas próprias casas adentrando ao espaço das casas de seus alunos. E com isso, necessitam modificar toda a estrutura de ensino à qual estavam acostumados".

As experiências de Esperança e Jade ecoam os desafios enfrentados por muitos educadores durante esse período. Isso está em linha com os princípios de Bronfenbrenner (2011), que enfatizam a interconexão entre os sistemas ecológicos nos quais os indivíduos

estão inseridos. A incursão da escola nas casas das famílias revela interações complexas entre o microssistema, mesossistema e exossistema (Bronfenbrenner, 2011).

A sobreposição de papéis entre educadores no ensino remoto exemplifica a interação mútua dos sistemas ecológicos, trazendo desafios emocionais e práticos. A constante presença da escola nos lares das famílias destaca a interação entre os microssistemas escolar e familiar, demonstrando como as ações em um sistema afetam o outro.

As adaptações no ambiente doméstico e a dependência tecnológica ilustram a interação entre o microssistema e o exossistema. A entrada das famílias no ambiente dos educadores e a mudança na comunicação via grupos de *WhatsApp* são exemplos da influência do exossistema no microssistema, afetando a dinâmica da rotina e misturando trabalho e vida pessoal. As narrativas de Esperança, Jade e o estudo de Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) destacam os desafios enfrentados pelos educadores durante a pandemia, envolvendo inseguranças, adaptação ao ensino remoto e preocupações com saúde e economia.

Além disso, Jade relata desafios em lidar com questões tecnológicas em casa, onde quedas de energia e de conexão à internet, em conjunto com um ambiente compartilhado com outros educadores, tornam difícil a criação de um ambiente propício para o trabalho. A necessidade de equilibrar a rotina, as tarefas domésticas e as preocupações tecnológicas impactam emocionalmente, especialmente para educadoras, que, devido ao gênero, acumulam responsabilidades.

A desafiadora natureza do trabalho para os educadores frequentemente levou docentes a considerar desistir, dada a imensa exaustão envolvida. Essa situação também impactou a vida em casa, já que a rotina de gravação de aulas necessitava de silêncio e concentração. Atividades como ligar uma televisão, conversar ou lavar louça, poderiam interferir no som e qualidade das aulas síncronas ou assíncronas (Medeiros, 2021).

A complexa rotina, resultado do excesso de tarefas e da necessidade de ajustar o planejamento pedagógico ao ambiente domiciliar, compartilhado em muitos casos, requereu das educadoras competências tecnológicas e uma gestão eficaz do espaço em casa. Portanto, é essencial implementar políticas que atentem para o bem-estar emocional dos educadores, visando enfrentar os desafios do ensino remoto e construir um ambiente de aprendizado efetivo e sustentável.

6.2.2 Saúde mental na pandemia

Importante destacar que no cenário de exaustão, foi constatado que a saúde mental de muitos educadores foi impactada durante a pandemia do novo coronavírus. A pesquisa realizada pela Nova Escola[41] recebeu respostas de 8.121 docentes, coletadas entre 16 e 28 de maio de 2020. Entre os participantes, 30% dos educadores avaliaram a experiência de ensino remoto como ruim ou péssima. A maioria desses profissionais relatou um agravamento nas questões de saúde mental, incluindo estresse, insônia e ansiedade (Bimbati, 2020). Diante da sobrecarga, notamos que algumas educadoras buscam mecanismos para lidar com os implicadores da pandemia.

> Então tem que ter controle da sua ansiedade num momento como aquele foi muito desafiador né, eu só voltei a terapia no final de 2020, então assim, eu vivenciei essa pandemia tendo que controlar a minha mente, controlar a minha ansiedade né, controlar todos os desafios da minha rotina, foi, de fato, muito difícil. Então assim, eu acho que a maioria das pessoas que conseguiram refletir sobre esse momento da pandemia, se percebem hoje vivas e sãs, elas conseguem perceber o quanto elas foram fortes, então acho que são esses aprendizados que vem na mente pra falar pra ti hoje (Bojunga - US13).

> Comecei a perceber que precisava fazer algo para cuidar da minha saúde mental. Entrei num grupo de meditação e comecei a praticar. Senti que precisava manter minha mente trabalhando e que ficar sem trabalhar ia me afetar (Esperança - US20).

As declarações de Bojunga e Esperança oferecem perspectivas sobre os desafios enfrentados por muitos indivíduos durante o período de pandemia. Ambas as educadoras ressaltam a importância do controle da ansiedade e do cuidado com a saúde mental diante das adversidades impostas pela situação pandêmica.

Bojunga enfatiza a dificuldade de lidar com a ansiedade em um momento tão desafiador, especialmente considerando que ela retomou a terapia apenas no final de 2020. Sua experiência reflete a necessidade de enfrentar os desafios do cotidiano com uma mente controlada e ansiedade gerenciada. Ela destaca como a pandemia a levou a exercitar essa habilidade, e também observa que essa situação trouxe um aprendizado valioso: a percepção da própria resiliência. Bojunga enfatiza que a reflexão sobre esse período pode levar a uma apreciação mais profunda de como superaram obstáculos.

Por outro lado, Esperança compartilha como reconheceu a necessidade de cuidar de sua saúde mental e adotou medidas concretas para isso. Ela decidiu participar de um grupo de meditação e praticar essa técnica como uma forma de manter sua mente ativa e equilibrada.

---

[41]BIMBATI, Ana Paula. NOVA ESCOLA. Qual é a situação dos professores brasileiros durante a pandemia? Pesquisa feita por NOVA ESCOLA mostra a experiência dos educadores nesse período, os desafios e as expectativas sobre o futuro. 2020. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/19386/qual-e-a-situacao-dos-professores-brasileiros-durante-a-pandemia. Acesso em: 20 Ago. de 2023.

Essa escolha reflete a importância de encontrar estratégias individuais para lidar com o estresse e as pressões do momento. Além disso, Esperança destaca a percepção de que cuidar da saúde mental era crucial para continuar trabalhando efetivamente, evitando o impacto negativo do estresse prolongado.

Ambas as educadoras apontam para a necessidade de enfrentar os desafios mentais e emocionais impostos pela pandemia, destacando a importância de estratégias de autocuidado e fortalecimento da resiliência. Suas experiências ressaltam como a conscientização sobre a saúde mental é fundamental em tempos de crise, não apenas para o bem-estar individual, mas também para manter a capacidade de contribuir de maneira eficaz nas responsabilidades profissionais e pessoais.

Bojunga destaca a resiliência ao enfrentar desafios da pandemia, enfatizando autoconhecimento, apoio psicológico e enfrentamento diário. Essa experiência aumentou a apreciação da própria força. Esperança compartilha jornada de cuidado mental, participando de grupo de meditação contra isolamento. Sua busca é baseada na pesquisa de Alves (2022), referenciando Kabat-Zinn (1992) e a prática de *mindfulness.*

Imagem 26 - Fotos resgatadas por Esperança

Fonte: Arquivos da pesquisa (Esperança F - US21).

Alves (2022), em sua investigação sobre o bem-estar dos educadores infantis durante o período de pandemia, discute que os níveis mais elevados de estresse estão relacionados à pandemia. E quanto mais alto o índice de estresse, menor o nível de bem-estar mental

percebido e relatos de saúde geral. Esses resultados ressaltam a necessidade imediata de promover a saúde mental e o bem-estar dos educadores, especialmente daqueles que atuam na educação infantil, uma fase crucial no desenvolvimento humano. Aqui fica evidente a demanda por autocuidado e bem-estar emocional em tempos difíceis. Araújo (2021) revelou que,

> O trabalho na Educação Infantil pública no município estudado é caracterizado por condições marcadamente precárias - empregos temporários, baixos salários e sem acesso aos direitos trabalhistas. Evidenciam também que a situação de saúde mental constitui problema de saúde pública relevante em função das elevadas prevalências de Transtornos Mentais Comuns e de depressão observadas (Araújo, *et al*, 2021 p.66).

Nas estratégias das educadoras, destaca-se a valorização do autodesenvolvimento e autoconhecimento, fundamentais para fortalecer a saúde psicológica. A busca por esse pilar eficaz para melhorar a saúde mental sugere a necessidade de uma abordagem mais abrangente. Isso inclui condições de trabalho adequadas e o reconhecimento dos efeitos do isolamento social nos profissionais. Meneses, Araújo e Menezes, (2021) enfatizam que a qualidade da educação está ligada ao bem-estar dos educadores, ressaltando a relação direta entre o estado emocional dos docentes e o aprendizado dos alunos. Isso realça a conexão entre cuidar da saúde mental dos educadores e a excelência educacional.

6.2.3 Apoio da coordenação pedagógica

Considerando que os educadores são interagentes no processo educativo, e que a comunicação mútua é fundamental, aliada ao impacto positivo de ambientes coletivos no bem-estar, a gestão desempenha papel essencial na promoção de práticas acolhedoras na Educação Infantil (Freire, 2007). Uma estratégia indicada é a criação de projetos para incentivar o diálogo entre colegas, fortalecendo laços interpessoais, confiança e co-participação nos processos educativos. Nas falas das educadoras, destacam-se pontos relacionados ao papel da coordenação e gestão pedagógica durante a pandemia.

> Algo que reconheço entre a gestão e algumas professoras do CMEI daquela época foi o interesse em cursos de formações online… Esse interesse muitas vezes estavam direcionado a falta de conteúdos sobre as mídias digitais, e também à procura de cursos livre ou “pedagógicos” que pudesse agregar ao ofício (Bojunga - US14).

> E aí… A coordenação e a direção elas tiveram uma postura, a gente tem só a diretora e a coordenadora, elas tiveram uma postura que o tempo inteiro deixava a gente tranquilo, seguro, né?! Então, era um grupo que cuidava da gente, eu me senti muito cuidada por essa gestora e por essa coordenadora, K. e R.. E caminhando sempre muito junto com a gente, é… distante, mas não me sentia sozinha (Jade - US23).

> Foi o nosso 2020, e acho que o CMEI ao término do ano, ele faz uma avaliação muito legal do que houve, e faz uma proposição para os professores que a gente

> acompanhe a mesma turma no ano seguinte, porque? Porque já existia um vínculo, construído ali de alguma forma, né, e as crianças já reconheciam os professores, elas já estavam afastadas da escola a um ano, praticamente, então foi algo muito assertivo (Jade - US24).

Na abordagem de Bojunga, destaca-se o interesse da gestão e de algumas educadoras do CMEI por cursos de formação online. Isso é impulsionado pela necessidade de atualização em mídias digitais e pelo desejo de aprimoramento no ensino, adaptando-se aos desafios tecnológicos na educação.

A realização frequente de reuniões pela equipe de coordenação é mencionada como relevante por Bojunga. Uma dessas reuniões gerou a ideia dos "Cadernos Temáticos", recursos pedagógicos que enriqueceram as aulas, alinhando-se aos objetivos educacionais e incentivando novas abordagens além da sala de aula. Essa abordagem da gestão busca promover a coletividade e mudanças de postura, transformando a escola em uma "microssociedade em ebulição permanente, alquimista e transformadora" (Costa *et al*., 2023, p. 121).

Jade ressalta a postura de apoio da coordenação e direção, que se preocupam com o bem-estar e desenvolvimento profissional dos educadores. Esse suporte contribui para um ambiente saudável e estimulante, onde os educadores se sentem valorizados e amparados. Um ponto crucial é a sugestão de acompanhar a mesma turma no próximo ano, enfatizando a relevância do vínculo entre educadores e alunos. Essa abordagem, citada por Jade, reflete o entendimento da equipe do CMEI sobre a importância desse vínculo no processo educativo, o que enriquece a experiência das crianças, tendo em vista que "ações articuladas entre/pelas coordenadoras pedagógicas e demais profissionais da rede de ensino são estratégias essenciais para uma comunicação mais próxima entre as pessoas, as quais favorecem o olhar e a escuta sensível" (Moreira; Pain; Barreto, 2021, p.82).

Ao que parece, as formas de apoio da gestão aos educadores foram de suporte e amparo. Essa postura da gestão, ao que parece, esteve presente em outras realidades escolares, como relata Silva, *et al.* (2021, p. 892): “Houve o encorajamento, o compartilhamento de ideias e a sensibilidade, e dessa forma foi possível juntos enfrentarmos os desafios”.

As falas de Bojunga e Jade revelam práticas eficazes de gestão e coordenação pedagógica em um CMEI. A proposta de seguir com a mesma turma no próximo ano demonstra sensibilidade e relevância, visando fortalecer os laços entre professores e alunos para uma educação mais humanizada. Essas práticas podem servir como guia para outras instituições, fomentando estratégias que valorizem o crescimento dos educadores e laços afetivos com os alunos. Isso contribui para a compreensão de boas práticas de gestão e

coordenação, enriquecendo o debate acadêmico e orientando políticas educacionais para uma educação de qualidade e o desenvolvimento integral das crianças.

6.2.4 Colaboração entre escola e famílias

Outro aspecto apresentado pelo corpus de análise dos dados fornecidos pelas educadores refere-se à avaliação que elas fazem sobre a importância da colaboração entre escola e família durante o período da pandemia. Ao que parece, nesse período houve evolução nas relações entre escola e família, o que sinaliza como sendo algo muito importante, pois fortaleceu os laços afetivos e proporcionou uma continuidade nas ações educacionais, trazendo benefícios para as crianças.

> Eu acho que o aprendizado dessa rede de colaboração entre escola-família, ele ficou muito potente sabe, nesse momento de pandemia. Eu acho que a grande questão foi que essa colaboração entre escola-família foi um aprendizado muito importante e significativo. Então, é… Eu acho que houveram ganhos nos sentidos relacionais, relacionais quando a gente pensa a escola e a família, eu acho que houve uma evolução nas relações, eu acho que isso é muito importante, porque quando você se fortalece a família, e a família se fortalece a escola também, então a relação fica muito mais saudável, e há uma continuidade né, então há um desdobramento do que é feito na escola, dentro de casa né.Então, não há nem dois idiomas diferentes se entrecruzando para crianças, na criança, então só há avanços para essas crianças né. Eu acho que isso é algo que pode perdurar no contexto de onde eu trabalho, e eu acho que isso é muito favorável (Bojunga - US15).

> Eu acho que existia uma busca de acertar o caminho né. A gente começa… Eu começo com uma grande preocupação de acertar o caminho né, que a todo momento eu não curto as telas, então eu também não acredito que as telas são favoráveis para a criança muito pequena, né?! E ao mesmo tempo eu vejo que é uma estratégia que está produzindo prazer, reencontros do outro, que tá me aproximando do outro, e que essa ferramenta, se ela é utilizada com cuidado, se a gente conseguir encontrar, que não sei se encontrei a medida certa, mas se a gente conseguir encontrar a medida certa, a gente vai ter um resultado emocional favorável, positivo né, um… Algo que tenha satisfação para todos os envolvidos, para mim e para essa criança, num é?! O que levo são memórias de um grupo de famílias e crianças que permitiram meu acesso, meu contato e minha escuta. Que entravam na minha casa e eu na delas. Experiência muito intensa (Jade - US25).

Durante a pandemia, a colaboração entre escola e família, como ressaltado por Bojunga e Jade, foi notavelmente enriquecedora. No entanto, essa realidade não é universal, já que a lacuna entre escola e família é evidenciada em estudos como o de Cavalcante *et al.* (2020, p. 259). Diante disso, é crucial examinar a natureza da relação entre escola e família atualmente, considerando o contexto em que os laços estão evoluindo. Nesse contexto, concordamos com Picanço (2012) ao afirmar que, "os professores não podem, sozinhos, ultrapassar esses obstáculos ao envolvimento parental, mas podem dar uma ajuda mudando de atitude, acreditando nos benefícios, pressionando as autoridades escolares a criarem espaços

para receber os pais/encarregados de educação e pedindo a colaboração de outros técnicos de educação" (Picanço, 2012, p. 41).

Destaca-se que Bojunga ressalta a parceria entre a escola e a família, a qual resultou em ganhos nos aspectos relacionais, fortalecendo os laços entre ambas as partes. Essa evolução nas relações é considerada fundamental, pois quando a família se fortalece, a escola também é beneficiada, criando uma relação saudável e contínua entre o que é realizado na escola e em casa.

Assim, o relato de experiência de Silva *et al.* (2021) também indica que, durante a pandemia, "a Unidade fortaleceu os vínculos com as famílias, pois as professoras elaboravam as propostas pedagógicas, confeccionavam os recursos a serem entregues por meio do *kit* pedagógico, sendo a família que desenvolvia a proposta junto com a criança" (Silva, *et al*., 2021, p.891). No estudo de Leal (2021, p.117) "houve uma construção coletiva, que envolveu os próprios docentes e a equipe pedagógica da instituição, bem como as famílias".

Diante desses relatos mencionados em nossa pesquisa e em outros estudos, podemos refletir sobre a necessidade de envolver a família de forma ativa no fortalecimento da parceria entre escola e família. Nesse sentido, a fala de Bojunga e o relato de experiência de Silva, *et al.* (2021) também refletem a observação de Cavalcante *et al*. (2020, p. 261) que destaca que "Talvez essa situação atual [pandêmica] tenha mudado o sistema de ensino e ajudado a refletir sobre o papel que as duas instituições (família e escola) desempenham na sociedade e no desenvolvimento das crianças."

E, como bem ressalta Bojunga, essa parceria pode perdurar, o que nos leva a crer que esse esforço deve ser empreendido por ambas as partes. Vemos aqui uma oportunidade real de envolver ativamente a família na escola, para que ambas as instituições possam ampliar as práticas que favorecem o desenvolvimento integral da criança.

Destaque-se também a ênfase dada ao retorno dos alunos e pais, identificado na pesquisa de Cipriani, Moreira e Carius (2021) como um aspecto qualitativo. No entanto, educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental mencionam desafios na avaliação das crianças, especialmente na Educação Infantil, devido à complexidade de promover o desenvolvimento integral.

As interações presenciais entre educadores promovem habilidades sociais e emocionais, enquanto o contato físico atende às necessidades individuais dos alunos. Experiências práticas e colaborativas, bem como o ambiente escolar, enriquecem a aprendizagem. A pandemia reforçou os vínculos afetivos e a importância da colaboração com as famílias. A entrada da escola nos lares sublinha a interconexão de papéis e desafios.

Importante destacar que durante a pandemia, a preocupação com os cuidados e a seriedade em lidar com a situação trouxe tensão e brigas em alguns lares, mas também ressaltou a importância de manter-se vigilante diante das incertezas. Assim, cada indivíduo, como Bojunga, Esperança e Jade, enfrentou o contexto pandêmico de forma única e desafiadora. Suas histórias transcendem a prática educativa, mostrando a complexidade de suas vidas. Diante isso:

> E fora as brigas né, dentro de casa, porque eu queria dessa forma, houvesse os cuidados e a seriedade da mesma forma que eu tava lidando com aquele com aquele momento, então assim…Então… A pandemia a princípio a gente tava ciente com todo o bombardeio de informações né, de que ela estava assolando, principalmente idosos, então assim era desafiador para mim tá com uma mãe idosa né, que também tava vivendo de forma desafiadora esse momento né, nas condições dela (Bojunga - US16).

> O mês de Abril chegou e com ele o medo ainda maior. Medo de adoecer, medo de perder pessoas queridas, medo pelos meus pais e pelos meus filhos. Infelizmente o pior aconteceu. Perdemos meu sogro. Vivemos momentos de terror. Meu marido o acompanhou ao hospital. Quando voltava para casa era todo o processo de higienização e isolamento dentro de nosso apartamento. Chorei muito. Não apenas pela morte de Seu Luiz, mas por vivenciar tudo aquilo que víamos pela TV: não poder fazer uma despedida, não ver, nem poder enterrar seus entes queridos. As valas comuns, nos cemitérios (Esperança - US22).

> As meninas puderam vivenciar muito das propostas que eu fiz para as crianças, a gente viveu muitas experiências, eu pensava no CMEI e vivia com elas. E aí… Elas curtiam muito, elas gostavam, me ajudavam a pensar inclusive ações para viver junto com as crianças. E houve uma relação muito intensa, o casamento já era bom, mas deu uma estreitada bastante, a gente começou a fazer parcerias porque na linguagem tecnológica ele desenrola muito bem, e aí eu comecei a ser o apoio para filmar as vídeos dele, e ele era o apoio para filmar meus vídeos, a edição dos meus vídeos eram feitas por ele, em casa (Jade - US26).

As falas das educadoras refletem suas experiências e reflexões durante o ano de 2020, marcado pela pandemia da COVID-19. Nesses relatos, emergem uma variedade de sentimentos e desafios, cada um proporcionando uma visão singular das mudanças e obstáculos enfrentados nesse período. Torna-se notável que esses depoimentos também abordam questões comuns a muitas pessoas em 2020, incluindo o medo, a perda, a adaptação às transformações e a busca por formas de manter conexões e rotinas em meio ao isolamento social. A pandemia também trouxe à tona a importância de cuidar dos entes queridos, se adaptar a novas realidades e valorizar os laços familiares e afetivos. Com isso, o impacto do ano de 2020 na vida de muitos é inegável, levando a uma reflexão mais profunda sobre temas como saúde mental, resiliência e a relevância de manter relações significativas mesmo durante desafios. As preocupações expressas por Esperança encontram eco em outros estudos, como o do Instituto Península (2020) e do projeto Gestrado (2020), reforçando a presença não apenas do medo, mas também da angústia diante da incerteza.

Outro ponto que ecoou para nós em nossa pesquisa diz respeito ao laço afetivo e a importância da figura do educador na vida da criança e da família. Na conversa com Jade, foi compartilhado um relato emocionante sobre um encontro especial com uma de suas alunas. Coincidentemente, a aluna foi a mesma criança que participou do nosso jogo de pesquisa e o seu pai João também esteve presente. Segundo Jade, nesse momento, a vacinação estava em andamento, e as crianças começaram a circular mais, permitindo que se reencontrassem, mesmo que de forma cautelosa.

> Em 2020 a vacinação chega para os adultos, em 2020 não, 2021, desculpa. Então a vacinação chega para os adultos, as crianças já começam a se movimentar mais, a circular mas, eu também já começo esse movimento encontro. É… E aí, nesse 2021 eu recebo a visita de um dos meus alunos, a Sofia. O pai disse que Sofia me encontra pela tv, mas ela tá com muita saudade, e perguntou se era possível, eu encontrar Sofia em algum lugar mesmo que de longe, para um tchau, né. E aí eu fico nervosa. Eu digo: "Eu tô com vontade também de encontrar Sofia". E aí é… Eu perguntei "Tem algum problema se você vier aqui? Vocês moram na Várzea e eu na Iputinga, você gostaria de vir aqui no local que eu moro? E você não precisaria entrar, a gente se encontra num lugar aberto, na frente aqui do prédio, na rua…", Que ainda eram cuidados né, que todo mundo precisava ter, todo mundo de máscara, e aí ele topou. E aí Sofia trouxe um livro para me presentear. E aí quando Sofia chegou perto de mim, e se aproximando meu olhos encheram de lágrimas.E eu não sabia o que fazer, porque a vontade era abraçar, a vontade era colocar no colo. Sofia foi meu bebê do berçário, né, que eu vi chegar. E eu paralisei, eu cheguei para o pai dela, pra João, e disse assim: "Que alegria ver vocês!", aí me abaixei, coloquei a mão na perna, virei meu corpo e disse assim: "Sofia! Que bom que a gente se encontrou depois de um ano!", e aí me levantei e disse assim: "João eu não sei o que é que eu faço." "Eu posso abraçar Sofia um pouquinho?", eu viro meu rosto, né, eu tava com a máscara cirúrgica, e aí João diz: "Pergunte para ela como vocês vão se cumprimentar", e aí eu disse: "Sofia, como é que eu mato essa saudade? Como a gente vai se cumprimentar?". Ela olhou pra mim e disse: "Vamos nos cumprimentar pelo pezinho!", e ela encosta o pezinho dela no meu e depois cruza o outro pezinho com o meu. Eu enxugo o rosto e disse que era de alegria, pego aquele livrinho, e pergunto a ela as novidades. Ela fala do irmãozinho, que é um bebê que tá em casa, e diz que Bentinho tá muito esperto, e ela narra um pouco dessa trajetória dela. No encontro da semana seguinte, eu faço a contação de história com o livro de Sofia. De Sofia, que ela me deu. Então as crianças acabam nos ensinando muito, muito! (Jade - US27).

Jade vivencia um momento marcante durante a pandemia ao encontrar uma criança e buscar um cumprimento seguro. A sugestão criativa da criança de tocar os pezinhos simboliza proximidade emocional em meio ao distanciamento físico. Esse encontro inspira Jade, que percebe o aprendizado mútuo, ilustrado pelo presente de um livro. A história desse encontro destaca a importância dos laços entre educadores e alunos na pandemia, revelando a profundidade emocional da conexão de Jade com os alunos e sua adaptabilidade diante dos desafios. Essa narrativa inspira a valorização de momentos especiais e reconhece o impacto das relações afetivas e a sabedoria das crianças em tempos difíceis.

Em paralelo, um artigo da GAÚCHAZH[42] de junho de 2020 aborda uma iniciativa de instituições de Educação Infantil em Canoas. A intenção original era apenas cumprimentar as docentes de dentro do veículo, entretanto, as crianças acabaram se entusiasmando e desembarcaram em frente à escola para interagir e conversar, embora os abraços ainda não fossem permitidos. (Fonseca, 2020, [n.p].).

Essas narrativas reforçam a importância das conexões emocionais entre educadores e alunos durante a pandemia. O simbólico toque de pés e as interações no carro evidenciam a criatividade e o desejo de proximidade, apesar do distanciamento físico, ressaltando a capacidade de adaptação e resiliência em tempos desafiadores.

6.2.5 Sentidos produzidos acerca das atividades pedagógicas e das vivências das educadoras no período de distanciamento e isolamento social

A análise das produções das educadoras revela como o ensino remoto impulsionou adaptações significativas na prática educativa, evidenciando resiliência, comprometimento e criatividade diante dos desafios. Desde o início do confinamento, sentimentos mistos e angústias foram enfrentados, refletindo o impacto emocional da pandemia nas vidas e práticas profissionais das educadoras.

A criação de vínculos virtuais com as crianças emergiu como um elemento crítico. O vínculo emocional e o compromisso genuíno das educadoras em assegurar a continuidade do aprendizado refletem dedicação à educação, independente das circunstâncias. A resiliência e a adaptação criativa também se destacaram, refletindo-se na inovação de estratégias para manter o engajamento dos alunos. A utilização de kits pedagógicos e alimentares atendeu às necessidades básicas das famílias.

No contexto do estudo sobre a pandemia, vivências das educadoras destacaram aspectos relevantes. A participação em eventos acadêmicos mostrou o desejo de aprimoramento e compartilhamento de práticas. A pandemia trouxe mudanças pessoais e profissionais para as educadoras, que se mostraram abertas a novas ideias e formas de ensino. Superar obstáculos, como o uso da tecnologia e a falta de contato físico, bem como avaliar o

[42]FONSECA, Caue. Escolinhas de Canoas montam drive thru para receber agasalhos e promover reencontro com as “profes”: Ação de sete escolas infantis foi bolada para crianças receberem carinho à distância das equipes. 2020. Disponível em: https://gauchazh.clicrbs.com.br/fique-bem/noticia/2020/05/escolinhas-de-canoas-montam-drive-thru-para-receber-agasalhos-e-promover-reencontro-com-as-profes-ckatzmiog003l015n85prebj6.html. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

próprio trabalho foram evidências desse processo. O ensino remoto também trouxe desafios relacionados ao uso excessivo de dispositivos eletrônicos, afetando a saúde física e mental. A adaptação a novas formas de ensino e o cuidado com a saúde mental também foram aspectos importantes. A gestão escolar desempenhou um papel relevante na criação de um ambiente saudável para ensinar e aprender.

A análise destaca a parceria entre educadores e famílias como fundamental para o êxito das atividades remotas. A comunicação constante e a personalização do ensino enriqueceram o aprendizado das crianças e fortaleceram o engajamento das famílias na jornada educativa. A capacidade das educadoras de se adaptarem às necessidades individuais das crianças promoveu o protagonismo dos alunos em suas próprias aprendizagens. Estratégias pedagógicas envolvendo observações, pesquisas e criações refletem uma abordagem que valoriza os interesses dos alunos, transformando o processo educativo em uma jornada única e significativa.

Entretanto, a análise também revelou desafios inerentes ao ensino remoto. A desigualdade no acesso à tecnologia impactou a participação das famílias, evidenciando a importância de políticas inclusivas. As educadoras enfrentaram dificuldades na adaptação a ferramentas digitais e na manutenção do engajamento das crianças durante as interações virtuais. A produção de cadernos temáticos demonstrou a adaptação da educação ao contexto doméstico, conectando-se com a cultura e a identidade das crianças. Estratégias de inclusão digital e a criação de uma ponte entre a escola e a casa refletem o esforço das educadoras em proporcionar acesso às atividades para todas as crianças.

A análise das produções das educadoras ressalta não apenas os desafios do ensino remoto, mas também a resiliência, adaptabilidade e criatividade emergentes. O compromisso com o bem-estar das crianças, a colaboração com as famílias e a busca contínua por inovação reforçam a importância da educação como um processo que transcende limitações impostas por circunstâncias externas. No cenário de incertezas, as educadoras atuaram como guias persistentes, sustentando o aprendizado e desenvolvimento das crianças, reafirmando o papel transformador da educação em tempos desafiadores.

6.3 ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NO RETORNO DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS NAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

Esta categoria surgiu durante o processo de unificação da Análise Textual Discursiva. Durante essa abordagem, examinamos o corpo teórico das educadoras, focalizando o contexto educacional que emergiu após o reabertura das creches e pré-escolas, seguindo o período de

distanciamento e isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19. A retomada das atividades presenciais impôs a necessidade de reformulações nas dinâmicas da sala de aula, incluindo medidas como o distanciamento físico e a utilização de máscaras, o que teve impactos na interação entre os envolvidos e na maneira como as atividades eram conduzidas. A seguir, comunicaremos diversos pontos relacionados a esse cenário.

6.3.1 Organização e adaptação da prática educativa

Neste cenário, educadoras e crianças tiveram que se adaptar a novas rotinas e espaços, proporcionando uma experiência pedagógica diferente daquela a que estavam acostumados. Diante disso, é possível compreender as percepções dos educadores sobre os desafios e oportunidades do retorno presencial e a importância de repensar a dinâmica de sala de aula na Educação Infantil para promover um aprendizado mais significativo e individualizado.

> Era, então era muito difícil…A gente era acostumado a fazer uma roda sentar todo mundo no chão, todo mundo junto, né,num tapete, no chão ia contar uma história, todo mundo como diz aquela história né, por aqui né, sobe na cabeça, vem para o pescoço, senta no colo,que quer tá junto enquanto a professora está lendo e a gente não,vocês ficam aí cada um na sua mesinha e eu vou ficar aqui né,e vou contar a história agora né, e aí, é… eu digo que a única vantagem desse tempo, desse momento foi que eu não precisava falar muito alto, porque a gente fez rodízio de turma, então as turmas eram pequenas, cada dia vinha uma quantidade de criança que não passava de 8, se não me engano era entre 7 e 8, por turma, porque era a quantidade de mesas que a gente tinham cada um ficava em uma mesinha separado né, e uma outra coisa também que foi boa nesse período foi que eu pude também como gosto e acho necessário foi estar bem próximo de cada uma delas, no sentido de acompanhamento individual, como os grupos eram pequenos, então eu chegava muito próximo de cada uma delas, naquele dia em que elas estavam aqui, né… então nesse sentido, foi bem, é… importante, e a gente comprovar até né, por A mais B, que turmas menores saem muito melhor, do ponto de vista do aprendizado, do que turma com 20, 25 crianças para um único professor, né, na Educação Infantil, né, então assim, olha… no máximo a gente deveria ter 15 alunos matriculados em uma sala, 12 é maravilhoso, quando vem 12 crianças, eu consigo dar assistência muito melhor do que quando estou 25, né, então assim, essa lógica de 25 crianças de 5 anos de idade numa sala né, para você dar conta enfim, então nisso foi bom (Esperança - US23).

A narrativa de Esperança revela o impacto da pandemia na Educação Infantil. Ela contrasta o tradicional ensino em círculo, promovendo a interação entre crianças, com a necessidade de distanciamento social. Isso levou a mudanças na dinâmica, com crianças em mesas individuais para evitar a disseminação do vírus, desafiando a proximidade essencial nessa fase de ensino. Apesar dos desafios, Esperança destaca aspectos positivos. O rodízio de turmas resultou em grupos menores, permitindo atenção individualizada e melhor

aprendizado. Com turmas reduzidas, ela pôde oferecer assistência mais eficaz, favorecendo melhores resultados educacionais.

A análise da fala de Esperança revela a complexidade dos desafios enfrentados pelos educadores durante a pandemia. A adaptação para garantir a segurança dos alunos, mesmo que afetando a dinâmica das atividades, foi uma prioridade. Por outro lado, a percepção das vantagens de turmas menores reforça a importância de considerar novos modelos de organização para o ambiente escolar, priorizando a qualidade do ensino e a atenção individualizada para cada criança.

> Era muito estranho ter que limpar diversas vezes os brinquedos que iam à boca, ou separar para lavar. As caixas com conjunto de brinquedos Individualizados para cada criança/ bebê… Tudo isso por causa da pandemia. Lógico que esses cuidados seriam feitos independente do estado de saúde global, mas é menor ênfase. Outro aspecto está ligado ao sono dos bebês que geralmente antes da pandemia na sala do berçário os colchonetes estavam juntinhos, e atualmente estão separados para manter uma certa distância devido a circunstâncias pandêmicas (Bojunga - US17).

Diante do exposto acima, temos a fala de Bojunga que revela a percepção da educadora sobre as mudanças e adaptações necessárias no contexto da pandemia, especialmente no que se refere aos cuidados com a higiene e segurança dos bebês. Ela menciona o estranhamento de ter que limpar constantemente os brinquedos que vão à boca das crianças, bem como a separação de caixas com brinquedos individualizados para cada criança, como medidas preventivas para evitar possíveis contaminações. Aspectos relacionados à necessidade de limpeza dos objetos são pontos citados no estudo de Marque e Viana (2023) que destacou o distanciamento entre os colchões durante o sono, nas brincadeiras e na entrada e saída das crianças. Além disso, é obrigatório que as crianças a partir de 2 anos de idade usem máscaras. Os educadores devem higienizar as mãos frequentemente, especialmente antes e após o contato com as crianças. Além disso, é obrigatória a higienização regular do ambiente escolar e dos objetos utilizados, conforme definido em diretrizes de Campinas.

Esses cuidados, embora destinados a atender às exigências sanitárias durante a pandemia, também ressaltam uma preocupação contínua com a saúde e bem-estar das crianças, indicando que essas práticas podem ser incorporadas mesmo após o período de crise. A educadora também menciona a alteração na disposição dos colchonetes durante o sono dos bebês, com a separação para manter uma distância segura entre eles. Além disso, a fala de Bojunga evidencia a dedicação e responsabilidade dos educadores em proporcionar um ambiente seguro e saudável para o desenvolvimento das crianças, mesmo diante de desafios impostos por circunstâncias pandêmicas.

6.3.2 Percepção dos espaços externos na retomada

Com a retomada das atividades as educadoras apontam que os espaços externos foram bastante explorados e falam da necessidade das crianças em explorar esses ambientes entrando em contato com a natureza.

> E… Quando a gente volta, o que é que as crianças querem? Elas crianças querem o jardim, elas querem o tanque de areia, elas querem água, elas querem plantar, elas querem subir no pé de pitanga, elas querem aproveitar os espaços externos, então, nossa sala de aula é muito mais fora do que os metros quadrados da sala de aula, porque a gente estuda todos os espaços do CMEI, a gente vive todos os espaços do CMEI, né. Então, é… Quando a gente se relaciona esse ambiente natural, quando a gente faz descobertas no ambiente natural, a gente enriquece enquanto ser humano, ir na pitangueira, colher a pitanga, ir no balde de água, pegar a seringa, encher a seringa, e a curiosidade de colocar a seringa na pitanga, e a água ir entrando devagarinho para a gente explorar, descobrir o que vai acontecer com essa pitanga. Então as crianças estavam aprofundando suas investigações (Jade - US28).

Ao retornar ao ambiente escolar, Jade ressalta a clara preferência das crianças por determinados espaços. Elas são atraídas pelo jardim, pelo tanque de areia e pela oportunidade de interagir com a água e as plantas. Esse desejo de explorar se estende até mesmo a atividades como o cultivo e a possibilidade de subir nas árvores, como no caso da pitangueira. Torna-se evidente que a noção de sala de aula transcende os limites físicos convencionais, e espaços que já eram explorados se tornaram mais presentes na rotina escolar das crianças, enriquecendo o engajamento na colheita de pitangas e na manipulação da água com uma seringa para investigar os resultados. Jade valoriza a interação com o ambiente aberto, que alimenta a curiosidade e inspira descobertas. Segundo ela, as crianças mergulharam profundamente em suas investigações, evidenciando um engajamento genuíno com o aprendizado e a exploração.

No estudo de Marques e Vieira (2023), destacou-se que os ateliês foram criados em colaboração com as crianças, ouvindo sempre suas ideias e ao mesmo tempo respeitando as regras da Covid-19. Foi criado um espaço ao ar livre com distanciamento social para as crianças da Educação Infantil. O objetivo era criar ambientes especiais, assim como plantar uma sementinha e observar seu crescimento. As crianças também puderam desfrutar da natureza e testemunhar como ela se transforma ao longo do tempo.

Essa visão mais holística reforça como as atividades cotidianas, realizadas no ambiente natural, transcendem a rotina para se transformarem em oportunidades de aprendizado. A criança não apenas absorve conhecimento, mas também questiona, experimenta e compreende os processos subjacentes. Nesse sentido, a conexão com o

ambiente natural estimula a curiosidade inata das crianças, levando a um envolvimento mais profundo e a uma aprendizagem significativa.

Diante da busca das crianças pela exploração dos espaços externos, Jade menciona esse novo olhar que chega até ela sobre as possibilidades de explorar a prática pedagógica também nesses espaços.

> Hoje a gente leva uma toalha grande de piquenique, senta debaixo da pitangueira, e vamos produzir sabão colorido, espumas coloridas, para brincar, fazer a espuma voar com o vento, né. Então, eu comecei a olhar diferente para esses ambientes né, eu também passei a olhar diferente para essa área externa, dar mais valor a este movimento que o externo propõe de tão rico, de tão rico pra gente. Então foi um aprendizado aí que se faz nesse retorno, que acontece nesse retorno (Jade - US29).

Jade reconhece e valoriza os espaços externos como enriquecedores para a educação. Ela relata atividades realizadas sob a pitangueira, como a produção de sabão e espumas coloridas. Essa experiência pós-isolamento devido à pandemia é ressaltada com um novo significado, onde a importância de utilizar espaços externos para atividades lúdicas e educativas ganha ainda mais destaque, valorizando esse espaço que já era explorado. Isso vai além da sala de aula, promovendo o contato com a natureza e explorando novas formas de aprendizado, o que favorece o desenvolvimento infantil na Educação Infantil.

De maneira similar, os espaços abertos foram explorados em unidades de outros Estados, como destacado no estudo de Marques e Viana (2023), que evidenciou a criação de ateliês com momentos de interação, exploração e reconhecimento dos espaços externos. Segundo o estudo, a "biblioteca ao ar livre [foi bastante frequentada], onde as crianças podiam explorar os livros de forma tranquila e significativa". Observou-se também que espaços como "o da casinha e carrinhos não eram muito habitados, acreditamos que isso ocorreu devido ao longo período em que as crianças ficaram em casa" (Marques; Viana, 2023, p. 103). A importância dos espaços abertos também foi destacada por Esperança, que ressaltou em sua fala a relevância de jardins e hortas.

> Acho que mais do que nunca a gente começou a perceber a necessidade de ter espaços abertos, jardins, hortas, e é impossível pensar Educação Infantil sem chão, sem parque e a gente sabe que muitas unidades de Educação Infantil funcionam desse jeito, só concreto, então assim, eu espero que, pode ser muito otimismo meu, mas vamos esperançar e esperar que as autoridades, o estado enquanto instituição governamental repense esses espaços de Educação Infantil (Esperança - US24).

Ela ressalta que é impossível negar a necessidade destes espaços, visto que a concepção da Educação Infantil não pode ser desassociada da presença de ambientes abertos, como pátios e parques. Infelizmente, é notório que muitas instituições de Educação Infantil operam em ambientes carentes de tais recursos, limitando-se a ambientes predominantemente de concreto. Contudo, há uma esperança otimista de que as autoridades e o governo, enquanto

instituições, possam reconsiderar a configuração destes espaços na Educação Infantil. Além de reconhecer os espaços abertos como potência no retorno das atividades presenciais, Marques e Vieira (2023), destacaram ainda que,

> Apesar dos imensos desafios, é essencial ressaltar que os ambientes e propostas construídas para e com as crianças através de uma escuta ativa foram fundamentais para a sua interação e desenvolvimento, alcançando assim um alto índice de socialização e vivência das propostas. Isso demonstra a necessidade da preparação de um ambiente estimulante para que experiências significativas ocorram nos espaços escolares que são habitados pelas crianças (Marques; Vieira, 2023, p. 107).

Bojunga também aborda o comportamento das crianças em sua pesquisa.

> Uma outra coisa que observei no comportamento geral das crianças foi a lavagem das mãos e o uso do álcool, embora seja divertido brincar com a água e álcool as crianças(do CMEI) como um todo já naturalizaram de alguma maneira essa situação de higiene das mãos… inclusive os bebês que apontam para o álcool que já fazem um movimento "estereotipado" de higiene das mãos... (Bojunga - US18)

Na fala da educadora Bojunga, que trata do retorno às atividades após o período pandêmico, é possível observar a relevância das práticas de higiene adotadas durante esse período. Ela destaca que as crianças, incluindo os bebês, já internalizaram de forma natural a importância de lavar as mãos e utilizar álcool para a higienização, mesmo que essas medidas tenham sido introduzidas de maneira lúdica e divertida.

No tocante a esse assunto, as educadoras trouxeram no corpus de análise aspectos relacionados aos desafios encontrados no retorno das atividades presenciais. Temos o fato que o distanciamento que as crianças precisam manter, que foram pontos que João também aponta como desafiador pois, as crianças deveriam levar uma quantidade de máscaras para trocar.

> Então assim, quando a gente começou com as crianças, foi muito difícil né, é…manter o protocolo de distanciamento dentro de sala de aula, manter o protocolo de higienização, manter crianças de máscara né, que minha turma precisava estar de máscara porque a faixa etária dela já pedia máscara né, é… eles esquecendo disso né, de vez em quando, as famílias também preocupadas: “Olha eu cheguei e fulano ainda está com a mesma máscara!”, eu disse: “Olha, eu não consegui perceber que ele não trocou”, então assim, era dar conta de um monte de coisa que no início, acho que mais de 50% do nosso tempo pedagógico era dando conta disso, né, do protocolo né, de, de dizer: “Olha, cada um na sua mesa, use os materiais individuais, cada um com seu lápis, sua borracha, seu lápis de cor e eles querendo sentar juntos, eles querendo compartilhar (Esperança - US25).

Diante do exposto acima, a fala da educadora Esperança revela os desafios enfrentados no retorno das atividades presenciais durante o período pandêmico. Ela destaca a dificuldade em manter o protocolo de distanciamento e higienização dentro da sala de aula, bem como garantir o uso correto das máscaras pelas crianças. Assim, o relato evidencia a complexidade de lidar com o esquecimento ocasional das medidas de segurança, tanto por parte das crianças quanto das famílias, o que demanda uma atenção constante para reforçar as orientações. Além

disso, a educadora ressalta o desafio de garantir o uso de materiais individuais e evitar o compartilhamento, algo que pode ir contra a natural inclinação das crianças para interagir e socializar.

Entretanto, ao mencionar que mais de 50% do tempo pedagógico era dedicado ao cumprimento dos protocolos, Esperança traz à tona como a pandemia impactou significativamente a rotina escolar e a dinâmica de ensino. Nesse sentido, a análise dessa fala permite perceber o esforço e a preocupação dos profissionais da Educação Infantil em proporcionar um ambiente seguro para as crianças, ao mesmo tempo em que enfrentam o desafio de manter uma abordagem pedagógica sensível e acolhedora, que respeite as necessidades emocionais e sociais dos pequenos em meio às restrições impostas pelo contexto pandêmico.

> A gente tem crianças que têm irmãos em outras salas, então esse fluxo de espalhar as viroses que vão acontecendo, é rapidinho, se a gente não afastar de imediato a pessoa que está doente, rapidinho se alastra né, e a gente tinha um pouco de dificuldade nesse sentido de convencer as famílias né que olha, para a criança é melhor, para os adultos é melhor, para as outras crianças é melhor, que essa criança fique em casa (Esperança - US26).

A educadora Esperança destaca a preocupação com a disseminação de doenças entre as crianças na escola, especialmente durante a pandemia. Ela enfatiza que isso beneficia não só a criança doente, mas toda a comunidade escolar. Conscientizar as famílias sobre a importância de manter crianças doentes em casa ajuda a criar um ambiente mais seguro, reduzindo riscos. Isso é crucial em tempos de pandemia, onde a propagação de doenças pode ter consequências graves. A fala da educadora destaca a colaboração entre escola e famílias para garantir o bem-estar da comunidade escolar. Além disso, Esperança menciona um desafio pós-retorno às aulas presenciais. Ela observa que o WhatsApp, que foi essencial para a comunicação durante o distanciamento social, está se tornando um obstáculo com o retorno presencial.

> mas no retorno o WhatsApp é… chega a ser um dificultador. O que acontece é que muita gente se acostumou, de uma certa forma se acomodou com esta comunicação via Whatsapp e a gente está tentando fazer esse desmame. Porque as pessoas passaram a resolver os problemas no WhatsApp, e a criar também os problemas no whatsapp, então assim, a comunicação fica um tanto confusa e truncada (Esperança - US27).

A educadora relata que muitas pessoas se acostumaram com a comunicação via WhatsApp e, consequentemente, passaram a resolver problemas e criar problemas por meio dessa plataforma, o que torna a comunicação confusa e truncada. Esse fenômeno pode estar associado à facilidade e agilidade que o *WhatsApp* proporciona, mas também pode levar a

uma sobrecarga de informações e dificultar a resolução de questões mais complexas que necessitam de uma interação mais presencial.

Uma fala semelhante à de Esperança aparece no estudo de Souza (2023, p. 34), que relata que "os familiares 'desaprenderam' sobre o que realmente é uma escola e como é importante essa participação dos pais na vida escolar dos alunos ... os pais preferem resolver os assuntos pendentes por meio do *WhatsApp*, já que agora possuem acesso ao número particular da equipe gestora e dos professores." A análise destaca a importância de equilibrar a comunicação digital e a interação presencial na educação infantil. É essencial repensar a integração da tecnologia, garantindo uma comunicação clara e eficaz, para proporcionar um ambiente acolhedor e propício ao desenvolvimento infantil. Os relatos refletem como a comunidade escolar enfrentou desafios após a reabertura das escolas.

> Das aprendizagens, acho que uma coisa que me marcou muito, a gente diminuir essa expectativa e controlar essa ansiedade de querer, e tentar passar para as famílias, de querer alfabetizar a criança em tempo recorde, para poder buscar o tempo perdido, não houve tempo perdido, a gente sabe claro houve prejuízos para muitas crianças, mas no que diz a respeito a Educação Infantil foi na falta de interação e eles vão recuperar sim, esse momento, e a gente não precisa antecipando fases, e períodos, e foi bem custoso para gente tentar convencer as famílias disso, mas eu acho que a gente tem cada vez mais essa certeza, não precisa pular etapas, não precisa fazer da Educação Infantil preparatório para alfabetização, mesmo com a perda desses anos de pandemia, desses anos de isolamento. Vamos continuar investindo na Educação Infantil, que seja lúdica, que tenha a brincadeira aporte, como suporte principal, como referência mesmo, a partir da brincadeira que eles vão aprender, a partir da musicalização, a partir da rimas, a partir do versinhos, trava línguas, parlendas, e não de perderam muito tempo, foi também um desafio a gente tinha essa compreensão, mas foi um desafio passar para as famílias, outras séries e outros grupos mais velhos podem sim ter sido mais penalizados em relação a conteúdos, mas na Educação Infantil foi a falta de contato. Foi essa brincadeira que se individualizou, o excesso de tela, então eu acho que foi muito nesse sentido (Esperança - US28).

A educadora Esperança ressalta que não houve tempo perdido na Educação Infantil, e que as crianças poderão se desenvolver normalmente. A educadora destaca que a brincadeira é essencial nesse processo de aprendizado, através de música, rimas e parlendas. Ela enfatiza que não é preciso pular etapas ou tornar a Educação Infantil um preparatório para a alfabetização. Assim, na Educação Infantil, o foco deve estar na brincadeira como forma de aprendizado. Assim, as crianças podem aprender de maneira prazerosa e natural, sem a necessidade de antecipar conteúdos. Diante disso, o importante é valorizar as vivências e experiências das crianças nesse processo de aprendizagem.

> a gente precisa muito de valorização na Educação Infantil, o professor de Educação Infantil ele é o que mais sofre, o que menos é valorizado na vida de um aluno, na vida de um estudante, não há como chegar na universidade sem Educação Infantil de qualidade, a gente até chega, mas como né, a gente sabe, então eu espero que se tenho aprendido alguma coisa, políticas públicas, de que é preciso que a gente veja esses espaços e os processos formativos também, o respeito ao professor, a qualificação, o retorno financeiro, porque trabalhamos muito durante a pandemia, e

> ainda saímos adoecidos, o professor já é uma profissão que adoece, trabalhamos em 3 turnos, conheço poucos que não, isso é preciso repensar. Pra mim enquanto professora e pessoa, é preciso reduzir a quantidade de turmas que a gente trabalha, pra ter mais qualidade de vida, que repercute na minha prática, vou ter mais tempo de estudar, descansar, e eu vou ter mais tempo para planejar e espero que a gente tenha aprendido (Esperança - US29).

Esperança expressa sua esperança de que as autoridades governamentais repensem e valorizem mais a Educação Infantil, pois reconhece que os educadores dessa área são pouco valorizados e enfrentam grandes desafios. Esperança destaca que o trabalho das educadoras é árduo, especialmente durante a pandemia, e muitos acabam adoecendo. Por isso, ela defende a redução da quantidade de turmas para que os profissionais possam ter mais qualidade de vida, o que consequentemente reflete na qualidade de sua prática educativa. Essa fala reflete a preocupação da educadora com a valorização da Educação Infantil e com a importância de criar ambientes adequados para o desenvolvimento das crianças. Ela enfatiza que a formação das educadoras também é fundamental para garantir uma educação de qualidade. Ao expressar suas esperanças por mudanças e aprendizados, Esperança ressalta a importância de repensar a Educação Infantil e reconhecer o papel essencial dos educadores nessa etapa crucial da educação.

6.4 Vivências no retorno das atividades presenciais nas creches e pré-escolas

Essa categoria oferece uma visão abrangente das experiências emocionais, desafios e transformações enfrentados pelas educadoras durante o processo de adaptação e reintegração à Educação Infantil após um período de pandemia. Essas narrativas revelam os sentimentos de medo, ansiedade e superação que permearam a retomada das atividades escolares, bem como os impactos do adoecimento emocional tanto nos educadores quanto nas crianças. Através dessas histórias, emerge uma compreensão mais rica das complexas interações entre os diversos elementos envolvidos nesse contexto, destacando a importância do apoio emocional e da resiliência diante das adversidades.

6.4.1 As primeiras vivências na retomada

As instituições educacionais lidaram com o retorno gradual das atividades presenciais após o período de distanciamento e isolamento social devido à pandemia. Para isso, planejamento, cuidado e sensibilidade foi necessário por parte dos educadores, assim como fica claro na fala de Bojunga:

> A partir de agosto de 2021 foi efetivado o retorno escalonado das atividades presenciais… No berçário, poucos bebês retornaram (ops, chegaram) acredito que no máximo quatro crianças frequentaram o grupo. Houve também rotatividade de professoras… todas as mudanças impactam nas criações de vínculo. Aos poucos íamos tentando adaptar os bebês e as famílias no nosso CMEI (Bojunga - US19).

Ela menciona que poucos bebês retornaram ao grupo, com no máximo quatro crianças frequentando as atividades. Além disso, houve rotatividade de educadores durante esse período, o que impactou na criação de vínculos com os bebês e suas famílias. Ela destaca ainda a dificuldade de adaptar os bebês e suas famílias ao retorno presencial no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Essa adaptação é desafiadora devido às mudanças na composição dos grupos e ao período de distanciamento, que pode ter afetado o desenvolvimento dos vínculos entre as crianças, os pais e as educadoras.

Portanto, as mudanças na composição dos grupos e a rotatividade de educadoras podem ter afetado o processo de adaptação das crianças e suas famílias, bem como a construção de vínculos afetivos e de confiança. Neste sentido, seria essencial que os educadores estivessem atentos às necessidades emocionais das crianças e oferecessem um ambiente acolhedor e seguro para facilitar essa transição. Analisa-se o mencionado abaixo:

> E aí gradativamente foi ampliando né, fomos saindo do rodízio, né, eram 3 turmas assim,que a gente fazia, eram três grupos que fazia de rodízio,A, B e C, e depois ficamos no A e B, porque conseguimos aumentar a quantidade por grupo,né, dissolvemos um dos grupos, e… é podemos colocar nos outros grupos, né,dividi-los em 2 apenas, e por fim, quando a gente entrou em 2022, começamos com rodízio ainda, mas foi muito rápido,o período de rodízio e depois já foi a reabertura das salas normal, com todo mundo junto. E aí nesse momento, foi um novo aprendizado, porque como a gente já estava a 2 anos né, afastadas e quando voltamos, voltamos de pouquinho, ter todo mundo junto também foi bem marcante, porque é, foram mais atritos, administrar isso (Esperança - US30).

Na descrição de Esperança, o retorno gradual das atividades presenciais na Educação Infantil é retratado. Inicialmente, houve um sistema de rodízio entre grupos (A, B e C) para manter o distanciamento social. Com o tempo, a capacidade dos grupos foi ampliada, resultando na fusão de dois dos grupos iniciais. Essa formatação para o retorno,foi formatada em cada Estado e município de acordo com protocolos e as características da escola, mas observa-se que essa medida de rodízio esteve presente, como no estudo de Marque e Viana (2023), que destaca aspectos sobre o protocolo adotado pela prefeitura Municipal de Campinas e que destaca que, “o retorno às atividades presenciais foi gradativo iniciando com 30%, depois com 50% e no fim do ano faltando apenas um mês e meio para o término dos dias letivos, ocorreu o retorno de 100% das crianças (Marques; Viana, 2023, p. 103).

No ano de 2022, Esperança ressalta um momento marcante: a reunião de todos os grupos após dois anos separados. Isso possibilitou maior interação entre as crianças, embora

também tenham surgido desafios e atritos com a reintegração. Essa readaptação pode ser complexa, pois todos precisam se habituar novamente à dinâmica coletiva e lidar com dificuldades possíveis. As observações de Esperança destacam a importância do planejamento cuidadoso na retomada das atividades presenciais. Isso garante a segurança e um ambiente acolhedor, atentando às necessidades emocionais das crianças durante a readaptação e reencontro com colegas e educadores. O processo de reintegração exigiu sensibilidade e dedicação de toda a comunidade escolar. Jade, por sua vez, ofereceu um panorama das reações das crianças ao reencontro com o ambiente escolar.

> As crianças entram sem se tocar, elas entram sem correr, elas entram lentamente, olhando as paredes da escola. Quando a gente entra na sala, é uma mesa para uma criança, uma mesa que era para ter 4 cadeiras né, mas aí a mesa é de apenas uma criança. E aí eu arrumo, eu organizo a sala de uma forma… O grupo de 22 crianças, não… O grupo de 24 crianças fica dividido em 12 crianças num dia, e 12 crianças no outro, ficam sistema de rodízio. E eu organizo a sala de uma forma que coloco 6 mesas de um lado, e do outro lado da sala coloco 6 mesas, e eu ponho as cadeiras né, em cada mesa terá uma cadeira, eu coloco uma cadeira de frente para o outro lado da sala né, eles ficam se olhando né, então foi uma organização que a gente fez.E as atividades passaram a ser bastante cada um na sua mesinha, e esse foi o primeiro momento da gente (Jade - US30).

Na fala ou relato da entrevistada, ela descreve o retorno às atividades presenciais na escola após a pandemia. Destaca como as crianças entraram, mantendo distância e observando o ambiente, e como a sala de aula foi reorganizada para o distanciamento social. A configuração anterior, com uma mesa para quatro crianças, agora é usada por uma só. O grupo de 24 foi dividido em dois, frequentando em dias alternados, e as mesas estão posicionadas para permitir que as crianças se vejam.

Essa análise sublinha a importância de criar um ambiente seguro e acolhedor na volta às aulas. As adaptações na sala de aula refletem a necessidade do distanciamento e da saúde de todos. As atividades individuais mantêm interações seguras, mesmo na pandemia. Essas mudanças representam um esforço conjunto para enfrentar desafios e proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento e aprendizado infantil.

Esse esforço também foi visto na Rede Municipal de Cuiabá, que implementou medidas similares, como adesivos nas carteiras e materiais de higiene (Cardoso *et al*., 2021). Do Nascimento, Schmeing e Silva (2021) abordaram o treinamento sobre saúde e organização do espaço no retorno presencial.

Diante dessas reflexões, ressalta-se a importância de um ambiente seguro e acolhedor no retorno às aulas. Adaptações nas salas de aula visam o distanciamento e a saúde coletiva e as atividades individuais garantiram interações seguras e contribuíram para o enfrentamento

dos desafios da pandemia. Essas transformações simbolizam um esforço coletivo para proporcionar um ambiente educativo propício ao crescimento infantil.

6.4.2 O retorno e o medo

Destaque-se que a retomada das atividades presenciais nas creches e pré-escolas após o período de distanciamento e isolamento trouxe alguns desafios e sentimentos de apreensão para toda a sociedade. Neste contexto, o medo da retomada se tornou uma questão central, afetando o ambiente escolar, as famílias e os educadores.

> Estar de máscara, entrar em contato com outros adultos, se sentir vulnerável tendo uma idosa e com saúde sensível, lidar com bebês tão indefesos… vacina no braço, preocupações na mente, vontade de surtar… misto de angústias (Bojunga - US20).

Na fala de Bojunga, podemos perceber um misto de sentimentos e preocupações. Ela menciona a necessidade de estar de máscara e lidar com a vulnerabilidade de sua avó idosa e com saúde sensível, além de cuidar de bebês tão indefesos. Essas preocupações e angústias se misturam e geram um impacto emocional significativo.

> Eu acho que após esse afastamento absoluto, né, após o isolamento e após aquele momento que as escolas estavam fechadas né,é, para mim o mais difícil foi o retorno imediato, né, quando disse assim: Vamos retomar! Eu adoeci inclusive, assim, emocionalmente eu me negava vir, eu achava um absurdo, eu não me sentia segura ainda de recomeçar, eu tinha pânico mesmo de recomeçar né, mas é…vim né. (Esperança - US31).

Na fala de Esperança, percebemos a dificuldade e o receio emocional que enfrentou ao retornar ao trabalho presencial. Ela relata que se negava emocionalmente a voltar e tinha pânico de recomeçar. O afastamento absoluto e o isolamento social deixaram marcas em sua saúde emocional, tornando o retorno uma experiência desafiadora. A fala de Esperança é compartilhada com outros educadores à medida em que observamos o resultado dos dados de pesquisa de Alves (2022), que evidenciou a presença do medo da retomada em função da possível contaminação do vírus da doença Covid-19. Além disso, na pesquisa de Oliveira (2023), constatou-se que o retorno das aulas trouxe desafios significativos para os professores. Eles precisaram lidar com questões relacionadas à saúde, adaptar sua abordagem pedagógica para se adequar à nova dinâmica necessária e adotar novas técnicas de acolhimento. Além disso, foi essencial estabelecer novas parcerias tanto dentro como fora da escola, a fim de garantir que o processo de ensino e aprendizagem recomeçasse com dedicação e responsabilidade. Aspectos semelhantes são possíveis de perceber como no relato abaixo em que Jade se sente mais responsável pelo cuidado das crianças.

> E quando a gente volta para o presencial em 2021, Agosto de 2021, surge um sentimento forte de responsabilidade de cuidar de 12 crianças que estarão, na

> verdade 24, mas agrupadas de 12 em 12, com a responsabilidade de para cuidar para que a interação não seja intensa, que elas não circulem sem máscaras, que o G4 tinha uso da máscara. Para que na hora da refeição, elas pudessem ficar cada uma em seu espaço, respirando o mais longe possível do outro. E aí eu botava pra mim uma responsabilidade muito grande, um cuidado. Um cuidado ali com as crianças do G4, "As crianças do G2 já saíram do pátio? Elas tão saindo né isso? Calma gente, nós vamos quando o G4, quando o G2 entrar".Então, é… Nasce uma redoma entre eles assim, a família deixou sob minha responsabilidade, acho que esse sentimento de responsabilidade ele nasce com muita força em Agosto, certo?! (Jade - US31).

Por outro lado, na fala de Jade, vemos a responsabilidade e o cuidado intensificado em relação às crianças após o retorno presencial. Ela se sente responsável por garantir a segurança das crianças, controlando a interação, o uso de máscaras e a distância entre elas. Esse aumento da responsabilidade e da atenção para proteger as crianças mostra a complexidade do momento e o cuidado necessário no ambiente escolar. Segundo um estudo sobre as reflexões e reestruturações do trabalho docente, percebeu-se que:

> o retorno das aulas passou a exigir dos professores mais competência profissional e mais responsabilidade socioafetiva. Ou seja, estes precisaram buscar formas de atender às necessidades educacionais de cada aluno de modo individual e na mesma proporção, dominar emoções e acolher cada um em sua singularidade considerando suas perdas familiares pela Covid-19, a superação de sequelas oriundas da pandemia e ainda, a reintegração deles ao quadro de alunos das escolas regulares (Oliveira, 2023, p. 21).

Essas falas destacam as questões emocionais e as responsabilidades que surgiram com o retorno ao ambiente presencial após um período de isolamento. Os profissionais da educação enfrentaram e ainda enfrentam desafios significativos para garantir a segurança e o bem-estar de todos os envolvidos na escola. A pandemia trouxe mudanças profundas na educação, e essas falas refletem as dificuldades, angústias e cuidados necessários nesse contexto.

6.4.3 Adoecimento de educadores e alunos

Além do medo que se apresentou nesse cenário de retomada, observou-se também por alguns períodos o aumento da contaminação e afastamento de educadores e crianças.

> daí teve um momento em que todos educadores ficaram resfriados e foram se afastando gradativamente. Então, acho que o ano passado, foi bem difícil também, que teve um momento em que todos nós adoecemos, né. E aí, dentro da escola, a sala começa adoecendo né, e aí as crianças adoecem, os adultos adoecem e ai, migra para outra sala (Esperança - US32).

Esperança menciona o afastamento dos educadores devido a resfriados, afetando o funcionamento escolar. Isso reflete as implicações da pandemia na comunidade educativa. A relação próxima entre educadores e crianças amplia os riscos de contágio, tornando vital a saúde dos educadores para a segurança dos alunos e a continuidade das atividades. Escolas

devem adotar protocolos de saúde, fornecendo apoio para o bem-estar físico e emocional da equipe, assegurando um ambiente seguro e saudável para o ensino presencial.

> as crianças também, muitas crianças tiveram momentos assim de afastamento, por estarem doentes, né. Para algumas famílias, é… elas têm mais resistência né de afastar a criança, devido a doença, e ela não entende que é melhor para criança e para o coletivo, quando essa criança adoece ficar em casa, então era um trabalho de convencimento, deixar essa criança em casa (Esperança - US33).

Nessa fala, a Esperança aborda a questão do afastamento das crianças por estarem doentes, ressaltando a importância de seguir os protocolos de segurança durante o período de pandemia. E que esse afastamento é necessário tanto para o bem-estar da criança quanto para proteger o coletivo, evitando a disseminação de doenças. Enfatiza ainda que foi várias vezes ao médico, a entrevistada mostra que também precisava cuidar de sua saúde para garantir o bem-estar de todos. Essa reflexão evidencia a necessidade que todos tiveram de tomar cuidado em relação à prevenção em tempos de pandemia. A entrevistada ressaltou em sua fala a importância de seguir os protocolos de segurança e de conscientizar as famílias sobre a necessidade de cuidado e prevenção para garantir um ambiente escolar saudável e seguro para todos.

Um ponto que ecoou para nós diz respeito ao laço afetivo e a importância da figura da criança na vida do educador. Neste relato, a educadora compartilhou uma experiência emocional e introspectiva relacionada ao seu papel como educadora na Educação Infantil, além de colocar um ponto de vista pouco incomum e que, muitas vezes, não é comentado, mas sentido por muitas educadoras. Ela explorou o complexo terreno do vínculo afetivo entre educador e criança, bem como os desafios que surgem quando ocorre uma mudança na dinâmica dessa relação.

Na conversa com Jade, esta se vulnerabiliza e compartilha sobre o sentimento de ciúmes em relação à turma que passou por ela durante o período crítico da pandemia e que, ao retornar, ver as crianças e não ser a educadora de referência delas, foi desafiador.

> Eu nunca senti ciúmes quando um professor vai assumir minha turma no ano seguinte Dessa vez em 2022, eu ficava presa na sala dos professores, eles estudavam a tarde, eu dava aula no grupo da manhã no meu grupo 4 de 2022, que eram outras crianças, e o grupo 5 chegava a tarde, que eram minhas crianças que foram G3 e G4 no online. E aí eu não entrava em sala de aula, porque todos se levantavam para abraçar, e eu evitava para não quebrar a rotina da professora nova ali com eles. E eu lembro que nos primeiros dias eu ficava atrás da porta olhando eles passarem e sentia que tinha ciúmes dentro de mim, aqueles meninos eram meus. E aí era um sentimento muito novo, eu nunca senti ciúmes de um grupo de crianças minhas que tinham passado para outro professor né. E aí fui me trabalhando, e encontrava com eles, quando por exemplo, quando eles estavam seguindo para o parque, quando eles vinham todos correndo a vontade, aí nesse momento eu me levantava e ia dar um boa tarde para eles, abraçava, dava um cheiro, e dizia: “Vão para o parque!”, aí eles passavam correndo para o parque, e eu voltava para minhas atividades da tarde. Mas eu acho que chega um momento que a gente constrói essa afetividade, e o

> apego ele passa a acontecer, um apego seguro, um apego saudável, mas ninguém nos ensina a desapegar, isso não é ensinado e pela primeira vez eu me vi numa condição dessa, com esse grupinho que foi um intenso mergulho (Jade - US34).

Nessa fala, a entrevistada revela ciúmes inesperados ao ver seu antigo grupo de crianças agora com outra educadora, ao passo que ela permanece na sala dos educadores. Observando as crianças passarem, ela sente um inédito apego, como se ainda fossem "seus meninos". Este sentimento é novo para ela, que nunca havia experimentado ciúmes após uma turma ser assumida por outro educador. Com o tempo, porém, ela enfrenta esse apego e constrói um relacionamento saudável com as crianças, compreendendo a necessidade de desapego na transição e permitindo que os alunos avancem e se adaptem.

Essa experiência evidencia a complexidade das relações entre educadores e alunos na Educação Infantil. A entrevistada destacou a relevância do vínculo afetivo com as crianças, ao mesmo tempo em que reconhece a importância de permitir sua progressão na jornada educacional. Tal reflexão sublinha o trabalho emocional do educador, que lida com seus próprios sentimentos e emoções ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

6.5 SENTIDOS PRODUZIDOS ACERCA DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E DAS VIVÊNCIAS DAS EDUCADORAS NO PERÍODO RETOMADA DAS ATIVIDADES

À medida que fechamos esta comunicação acerca das produções de sentido das educadoras sobre a retomada das atividades presenciais na Educação Infantil após um período marcado por desafios sem precedentes, emerge um quadro complexo e multifacetado. A análise das produções das educadoras ressalta a complexa realidade da retomada das atividades presenciais na Educação Infantil após a pandemia. Elas enfrentaram desafios emocionais e práticos ao reorganizar dinâmicas e implementar protocolos de segurança, demonstrando resiliência e adaptabilidade. Esses traços foram evidentes, criando um ambiente saudável e seguro para o aprendizado.

A transição para novas rotinas trouxe oportunidades de desenvolvimento, apesar dos obstáculos. A valorização do ambiente externo fortaleceu o desenvolvimento integral das crianças, enquanto os protocolos de segurança exigiram esforços colaborativos para a preservação da saúde. O equilíbrio entre a comunicação digital e a interação presencial se destacou, mantendo a ludicidade como elemento central.

As educadoras também demonstraram dedicação e resiliência ao adaptar suas práticas pedagógicas. A promoção do desenvolvimento integral e a busca pela excelência foram

constantes. A valorização dos educadores, juntamente com políticas públicas, assumiu relevância. A responsabilidade pelo bem-estar das crianças fortaleceu a conexão entre os educadores, superando o isolamento protetor.

O futuro vislumbra uma Educação Infantil revitalizada, centrada no desenvolvimento holístico e na autenticidade da comunicação. As educadoras não apenas facilitam o aprendizado, mas também contribuem para um legado duradouro. Essa análise celebra a dedicação delas, destacando a importância da dimensão emocional e o bem-estar de todos no cenário educacional.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar que a pandemia da Covid-19 afetou os espaços destinados ao cuidado e educação infantil, tais como creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental. Tais espaços de garantia dos direitos básicos das crianças, vivenciaram mudanças no que diz respeito ao seu funcionamento e à manutenção dos princípios basilares que fomentam o desenvolvimento integral da criança. Assim, nesse contexto de distanciamento e isolamento social, essas instituições infantis implementaram estratégias de ensino remoto. Da mesma forma, para o retorno das aulas, as instituições de ensino se adaptaram para que o atendimento das crianças fosse possível e minimamente seguro, atendendo a todo o processo de segurança para a saúde das crianças. Diante disso, todas essas mudanças impactam de diferentes formas a vida dos educadores, das crianças e, consequentemente, das famílias.

Diante do cenário epidêmico, foi de suma importância estudar e pesquisar sobre os sentidos produzidos por crianças e educadores acerca deste acontecimento. Neste sentido, o presente estudo se constitui como relevante para o campo acadêmico e social, na medida em que os compartilhamentos da crianças e das educadoras são portas para *insights* e reflexões sobre aspectos que podem afetar o desenvolvimento infantil, bem como a busca por estratégias para contribuir com o bem-estar de todos no contexto educacional, e para aprimorar a qualidade da educação infantil em contextos desafiadores. Assim, a pesquisa teve como objetivo central compreender os sentidos produzidos por crianças e educadores da Educação Infantil sobre o contexto pandêmico em três momentos: isolamento social, fechamento das escolas e retorno das atividades escolares.

Evidencia-se que a pesquisa conseguiu reunir dados que pudessem trazer à tona as experiências e os desafios vivenciados durante a fase de distanciamento e isolamento social, bem como no período de fechamento das unidades e subsequente reabertura das atividades presenciais. Dessa forma, foi possível compreender que a criança que vivenciou esse período em casa, bem como as adaptações realizadas pelos educadores no fazer pedagógico durante esse período, teve um outro tipo de experiência na infância no que diz respeito às brincadeiras, ao desenvolvimento e também em relação à rotina escolar.

Importante destacar que ao longo da pesquisa, um conjunto de objetivos específicos foi delineado. O primeiro visava identificar e analisar, por meio de registros imagéticos discursivos, os sentidos produzidos por crianças da Educação Infantil em relação à pandemia. Nesse contexto, por meio das produções de uma criança (desenhos e fotografias), foi possível identificar e analisar um recorte das experiências significativas dela. Dessa forma,

identificamos que são imprescindíveis os espaços abertos como aspecto significativo para a criança, em especial o parquinho. Por outro lado, os aspectos relacionados à natureza estiveram presentes em toda a sua produção, levando-nos a refletir sobre como esses espaços contribuem para a experimentação e expressão de sentimentos.

No que diz respeito às experiências escolares, identificamos que, durante o contexto pandêmico, quando as atividades foram realizadas levando em conta, por um lado, elementos do cotidiano como explorações e experimentações, e por outro, os laços afetivos fortes com a família, estas parecem ter se tornado significativas, criando memórias afetivas para a criança. Isto, por sua vez, levou-nos a refletir sobre a importância dos vínculos emocionais durante momentos desafiadores.

O segundo objetivo específico concentrou-se em identificar e analisar, por meio de registros imagéticos discursivos, os sentidos produzidos pelas crianças da Educação Infantil sobre a reabertura das escolas e o retorno das atividades escolares, ainda no período de pandemia. Nas produções realizadas pela criança, ela fez menção ao tempo de brincar com o irmão, o que nos leva a refletir sobre como a reabertura das instituições escolares interferiu nesse tempo. Outra menção é sobre a não continuidade da leitura de livros à noite, o que nos levou a compreender que o retorno das atividades presenciais trouxe algumas mudanças em hábitos construídos no período de isolamento e distanciamento social. Entretanto, essas duas situações não foram aprofundadas nas falas da criança, e ela não trouxe nenhuma produção associada ao contexto escolar e ao retorno às atividades presenciais.

Contudo, com a participação de um adulto familiar da criança, conseguimos compreender os modos como a família, a escola e a própria criança experienciaram esse processo de retomada. Além disso, as contribuições das educadoras nos forneceram um panorama sobre essas experiências. De acordo com os relatos do familiar da criança e das educadoras, identificamos que houve uma certa dificuldade no retorno escolar no tocante ao uso das máscaras, à restrição do contato físico entre alunos e entre alunos e educadores. Além disso, houve também a dificuldade em lidar com crianças com sintomas semelhantes aos da doença do coronavírus, o que ocasionou novamente a necessidade do afastamento das crianças doentes.

O terceiro e último objetivo específico foi identificar e analisar, por meio de registros imagéticos discursivos, os sentidos produzidos pelas educadoras sobre as vivências, bem como as atividades pedagógicas realizadas no período de fechamento das escolas, como aquelas vivências e atividades propostas no retorno às atividades presenciais. Essa abordagem

possibilitou a identificação das percepções geradas pelas educadoras quanto aos períodos de fechamento, isolamento e distanciamento social, e as nuances do processo de reabertura.

Identificamos e analisamos momentos desafiadores e gratificantes vivenciados por esses profissionais nesse intervalo, bem como discernir as estratégias didáticas empregadas durante o fechamento e as adaptações necessárias, incluindo as dificuldades enfrentadas ao lidar com as crianças e familiares na fase de reabertura. Assim, identificamos dificuldades das educadoras em lidar com a transição para o ensino remoto, bem como os desafios para lidar com os recursos tecnológicos, como as plataformas para a realização das atividades remotas.

Outro ponto importante foi que as educadoras tiveram que lidar com o desafio da timidez e a necessidade de realizar vídeos, entre outros desafios. Importante destacar que as educadoras ressaltaram como ponto positivo a parceria entre escola e família, a busca pelo desenvolvimento pessoal e profissional, a produção acadêmica decorrente da prática pedagógica e a valorização do vínculo afetivo entre educador e criança.

Identificamos, ainda, que a sobrecarga pessoal e profissional estava presente e, junto a tudo isso, temos as mudanças abruptas, como por exemplo, os desafios relacionados às tecnologias, que geram sentimentos de insegurança, impactando na saúde física, psicológica e emocional das educadoras. Assim, por parte das educadoras, houve reconhecimento da importância do suporte da gestão na prática laboral.

Outro ponto em destaque é o retorno às atividades presenciais, a necessidade de adaptações dos ambientes visando o distanciamento das crianças, adaptações relacionadas à higiene das crianças e higienização dos objetos e ambientes, o medo do contágio e o constante adoecimento de educadores e crianças. Além disso, como mencionado no parágrafo acima, as educadoras tiveram dificuldades em lidar com a dinâmica de uso das máscaras nas crianças, bem como a manutenção do distanciamento entre as crianças e o afastamento dessas quando estivessem com sintomas da Covid-19.

Todavia, as educadoras destacaram que as crianças tiveram prejuízos no que diz respeito aos campos relacionais. Outro fator importante foi a dificuldade em retomar a comunicação pessoal entre escola e família. Como pontos favoráveis, identificamos nas falas das educadoras: a ressignificação do sentido dos espaços abertos, a ressignificação da expectativa de alfabetizar crianças em tempo recorde, bem como a proximidade com os alunos gerou desenvolvimento mais rápido e efetivo.

Faz-se necessário resgatar que a investigação partiu da seguinte pergunta de pesquisa: Como o período pandêmico e a retomada de atividades presenciais na Educação Infantil foram vivenciados por crianças e educadores? Durante o trabalho, verificou-se por meio das

produções da criança e das educadoras e com a contribuição da produção de um adulto familiar da criança, que o período pandêmico e a subsequente retomada das atividades presenciais na Educação Infantil foram experienciados de forma desafiadora para a criança e para as educadoras.

Com a retomada das atividades presenciais, crianças e educadores vivenciaram preocupações de saúde e segurança, incluindo o uso de máscaras, o distanciamento físico e as medidas de higiene rigorosas. Assim, o medo do contágio e as incertezas adicionam uma camada de ansiedade à experiência. As crianças tiveram que se adaptar aos ambientes escolares transformados e às novas dinâmicas de interação, enquanto os educadores enfrentaram o desafio de equilibrar o ensino eficaz com as medidas de proteção necessárias.

Sabemos que as interações e brincadeiras coletivas são aspectos fundamentais na Educação Infantil, e nesse contexto elas foram afetadas. Isso levou os profissionais a uma busca por alternativas criativas para promover o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, os resultados evidenciaram que os educadores também destacaram a importância das parcerias com as famílias para apoiar o processo de aprendizado em casa e na escola.

Ao longo do período pandêmico e durante a retomada das atividades presenciais na Educação Infantil, todos enfrentaram uma série de desafios emocionais, sociais e pedagógicos. Assim, a adaptação contínua, o vínculo parental e a busca por soluções inovadoras e o foco no bem-estar emocional e educacional das crianças foram aspectos fundamentais desse processo. Logo, com a pesquisa, foi possível responder à questão levantada, pois entramos em contato com um recorte das vivências da criança e educadoras nesse período, numa instituição de Educação Infantil no município de Recife, podendo lançar luz sobre como o período pandêmico foi vivenciado nessa realidade.

Uma vez que destacamos os principais achados da pesquisa, acreditamos ser importante refletir sobre os limites desta pesquisa, pois, como em qualquer estudo, existem algumas restrições que podem influenciar os resultados e a interpretação dos dados obtidos.

Nosso estudo focalizou em um determinado período, ao longo da pandemia dos anos de 2020, 2021 e 2022, um período marcado por mudanças significativas na dinâmica escolar e familiar devido ao distanciamento e isolamento social. Esses fatores influenciaram nas experiências das crianças, educadores e familiares, no que diz respeito ao cotidiano, às relações e à visão de mundo que foi nesse momento implícito por fatores que atingiram de diferentes formas cada pessoa, o que não nos pode levar a conclusões amplas em outros momentos, mesmo quando esses momentos se tratarem de um período com grandes turbulências como foi o período pandêmico.

Em relação à situação da pandemia, que nos levou a realizar ajustes na metodologia. Diante desse cenário, acreditamos que poderíamos ter tido um número maior de participantes, especialmente no caso das crianças. Além disso, a nossa busca se restringiu por crianças que pudessem compartilhar suas experiências sobre o período de distanciamento e isolamento social e o retorno às atividades presenciais, considerando também que essas crianças deveriam ter frequentado nesse período a mesma instituição escolar onde as educadoras trabalhavam. Tais fatores implicaram nas limitações de alcance a esse grupo.

Diante dos fatores mencionados acima, não conseguimos ampliar nosso diálogo com a criança acerca do retorno das atividades presenciais e, embora já tivesse acontecido a retomada das atividades presenciais, a entrada do pesquisador nas unidades escolares não era ainda possível naquele momento.

Por se tratar de uma abordagem metodológica que aponta para novas possibilidades criativas de pesquisa com crianças e adultos, a "sonda cultural" com jogos e artefatos pode ter limitado a profundidade e abrangência das informações obtidas. Embora tenha proporcionado uma experiência lúdica e envolvente para os participantes, algumas nuances e detalhes das experiências podem ter sido perdidos ou não abordados de forma tão completa quanto outras abordagens metodológicas.

Além disso, em nosso estudo, optamos por utilizar a máquina fotográfica como um dos artefatos para crianças produzirem registros. Quando consideramos uma pesquisa ampla, em que várias pessoas devem ter contato com um artefato como a máquina fotográfica, a viabilidade do uso desse artefato em específico pode ser uma barreira. No entanto, o uso da criatividade que a sonda cultural oferece oportuniza novas possibilidades e criações que podem surgir para um formato de pesquisa mais abrangente e que não necessariamente necessite de artefatos como a câmera fotográfica.

Quanto ao uso da máquina fotográfica foi que priorizamos a escolha por uma máquina digital específica para a criança e que, na oportunidade, deu margem para uma ampla produção de registros, o que inviabilizou nossa análise acerca de todas as produções realizadas por ela. Isso nos levou a buscar como saída a criação de blocos de fotos por afinidade que, na oportunidade, não foram articulados junto da criança. É importante destacar que algumas fotos da criança não ficaram nítidas e, nesse caso, a quantidade de produção realizada por ela nos possibilitou gerar margem para um diálogo acerca das produções dela.

Apesar desses limites, é fundamental reconhecer o valor da pesquisa no contexto em que foi realizada. Diante disso, concordamos com Merriam (1998) sobre suas contribuições acerca do estudo de caso, que é uma estratégia metodológica que visa obter um entendimento

aprofundado da situação e do significado para os envolvidos. Portanto, o estudo de caso é valorizado por sua capacidade de fornecer um relato completo e rico, abarcando diferentes perspectivas e fatores que contribuem para uma compreensão mais profunda do fenômeno investigado.

Não podemos deixar de destacar ainda que a parceria com o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), o Núcleo de Investigação em Neurodesenvolvimento, Afetividade, Aprendizagem e Primeira Infância (NINAPI) e a Prefeitura da cidade do Recife fortalece a relevância e o respaldo da pesquisa, contribuindo para sua validade e aplicabilidade no campo do neurodesenvolvimento, afetividade, aprendizagem e primeira infância. Isso nos proporciona *insights* valiosos para o aprimoramento de políticas públicas e práticas educacionais nesse contexto específico.

Portanto, apesar da pesquisa ter enfrentado algumas dificuldades, principalmente em virtude do período pandêmico durante o qual foi realizada, compreendemos que a mesma representa um passo importante para se pensar novas propostas investigativas com adultos e crianças, além de apontar para compreensões das experiências e produções de sentidos de criança, educadores e familiares em um período desafiador, que foi o período pandêmico.

Para este estudo, apesar de contribuir com nossas reflexões a partir das produções dela, temos que refletir sobre o desenvolvimento da nossa pesquisa, ou seja, uma autoavaliação sobre o processo de escuta e a produção de sentidos. Entendemos que nem sempre fomos capazes de conduzir esse processo de forma adequada e que, possivelmente, não fomos claros e intencionais em nossa busca por identificar a percepção da criança em relação a todos esses momentos.

Ainda temos dificuldades de escuta, possivelmente influenciadas pela relação entre pesquisadores e participantes da pesquisa. Por isso, podem ser consideradas transferidas, destacamos em especial no que diz respeito ao desenvolvimento de pesquisa com crianças, que consideramos os possíveis atravessamentos adultocêntricos em nossa prática de pesquisa. Dessa forma, estamos abertos a refletir sobre nossas práticas, considerando as limitações e falhas encontradas como elementos relevantes para a produção de conhecimento e para o aprimoramento das interpretações realizadas.

Diante desse mergulho intencional, destacamos que nossa pesquisa abre reflexões para se pensar novas práticas de se pesquisar com crianças e adultos, de forma a envolvê-los nos processos de construção de dados. Além disso, acreditamos ser pertinente voltarmos nossos olhares para entender os interesses das crianças acerca do que se aprende e desenvolve nas instituições educacionais. Afinal, temos a tendência de ficarmos cada vez mais nas

experiências significativas das crianças do cotidiano infantil do que necessariamente o alcance de marcos de desenvolvimentos.

Nesse contexto, é de suma importância empreender pesquisas que se debrucem sobre as relações afetivas estabelecidas entre educadores e crianças. Paralelamente, é igualmente crucial investir em investigações que tenham como propósito a ampliação do nosso entendimento sobre a maneira pela qual podemos encurtar a distância entre a instituição escolar e as famílias, uma questão que emergiu como central em nosso estudo. Reconhecemos a relevância do papel desempenhado pela escola na sociedade como um todo e, por conseguinte, a busca por estratégias que visem à diminuição dessa separação entre a escola e as famílias se torna premente.

Neste trabalho, procuramos oferecer sugestões que possam orientar investigações futuras. Dentre as possíveis linhas de pesquisa, destacam-se aprofundar a compreensão das dinâmicas parentais em cenários de pandemia, explorar estratégias eficazes para mitigar a distância entre a instituição escolar e as famílias, bem como investigar as interações das crianças com os ambientes escolares. Adicionalmente, seria pertinente conduzir estudos longitudinais com o intuito de examinar de que modo as experiências vivenciadas durante a pandemia influenciam o desenvolvimento de longo prazo das crianças e o bem-estar dos educadores. Além disso, vislumbra-se a oportunidade de realizar pesquisas que abordem o papel da psicologia na compreensão desses processos relacionais.

Acreditamos ainda que é necessário pesquisar acerca dos espaços escolares, a fim de contribuir para a exploração de ambientes tão significativos para as crianças. Portanto, ouvir os agentes de educação infantil, educadores e outros grupos de trabalho envolvidos no processo escolar é importante. Buscar estratégias que possam fortalecer as premissas de educar e cuidar na educação infantil. Assim, nossa pesquisa abre um leque para se pesquisar acerca da busca por estratégias que viabilizem cuidar dos educadores que cuidam, e para isso, ouvir a necessidade deles é importante. Acreditamos que a busca pelo protagonismo dos educadores na prática acadêmica se faz pertinente para entendermos os processos educativos, bem como diminuir a distância do que se ensina e do que se pratica em sala de aula.

Dessa forma, na busca por entender as relações parentais no contexto pandêmico e fora dele, sentimos falta de estudos mais aprofundados que nos indicassem como as famílias vivenciaram esse período. Nesse sentido, a necessidade de investir em pesquisas que compreendam os campos relacionais da parentalidade, que fortaleçam nossa compreensão acerca da criança, bem como pode contribuir para as pesquisas educacionais voltadas para a

educação de crianças. Esse avanço acadêmico pode abrir espaços para buscarmos compreender a criança do século XXI.

Particularmente, a COVID-19 também foi protagonista, diminuindo a possibilidade de interação e ampliação de conhecimentos da pesquisadora que realizou este estudo no que diz respeito às infinitas possibilidades de compartilhamento de experiências que o ensino presencial permite. Embora tenham sido anos de dedicação a essa aprendizagem, de maneira alguma o ensino online substitui as ricas trocas do presencial. Além disso, em virtude de toda dinâmica de alterações que a pandemia nos trouxe, houve necessidades de realinhamentos constantes da pesquisa e na metodologia a ser utilizada.

Acreditamos que o encontro com a sonda cultural se tornou um presente, pois ela viabilizou meu maior desejo de trazer a voz da criança. Acredito que o contato do pesquisador com os participantes no momento de conversa sobre as produções imagéticas poderia nos trazer novas perspectivas sobre essa compreensão da criança e dos educadores acerca desse momento.

Sobre a escolha pela sonda cultural e a construção de um jogo de pesquisa que viabilizasse a produção de dados autônoma atrelada ao uso da imagético-discursiva como estratégia metodológica, acreditamos que esse instrumento investigativo se mostrou bastante rico e promissor para acessar o universo dos participantes de pesquisa. Isso possibilitou a compreensão de processos dinâmicos e complexos da vida humana. Sua formatação tem grande potencial de ser replicado de forma criativa. Entendemos assim que esta metodologia é uma estratégia para compreender a generalidade dentro de particulares sempre únicos (Valsiner, 2012).

Além disso, tal proposta metodológica ampliou a visão da pesquisadora sobre como a formatação de nossa proposta de produção de dados dos pesquisadores trazem atravessamentos em nossa atuação enquanto pesquisadores, diminuindo a distância entre quem pesquisa e quem é pesquisado. Diante disso, minha percepção individual, quando volto para todas as memórias de Sofia, João, Jade, Esperança e Bojunga, hoje percebo que elas me atravessaram. Me emocionaram em vários momentos em que pude de alguma forma me aproximar das aflições, das dores, dos sofrimentos deles em alguma instância. Mas que também me oportunizaram aproximar de cada momento especial vivido por eles, por cada felicidade compartilhada e que me fizeram pensar acerca do que era ser eles nesses momentos.

Dessa forma, essa pesquisa me permitiu sentir que precisamos mais do que nunca mudar nossos olhares para as infâncias. Entendendo a dimensão que a criança nos traz com a

potência de nos ensinar. Ao mesmo tempo, reflito sobre o quanto ainda precisamos avançar no que diz respeito ao cuidar de quem cuida e investir na categoria de educadores infantis. Pois a base da sociedade é formada por esses profissionais. Encerramos este estudo com sensibilidade e um forte impulso para continuar contribuindo com novas pesquisas, buscando identificar oportunidades para promover benefícios tanto para as crianças quanto para os educadores.

REFERÊNCIAS

ABBUD, Ieda. **Escola, famílias e crianças:** continuidade e regularidade. São Paulo: Biruta, 2020.

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. **Crítica Educativa** Sorocaba/SP, v. 2, n. 2, p. 25-37, 2017. jul./dez.2016.

AGOSTINI, Olivia Souza; MOREIRA, Martha Cristina Nunes. Quando fazer pesquisa com crianças significa negociar com adultos: bastidores de uma pesquisa com crianças de seis anos em escolas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, p. 3753-3762, 2019.

ALMEIDA, Ana Nunes de. *et al.* **Infâncias digitais.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação lúdica:** técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo, SP: Loyola, 1995

ALVARENGA, Patrícia. *et al*. Questões éticas da pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. 4, p. 856-871, 2012.

ALVARO, Marcela *et al*. "A máscara salva": representações sociais da pandemia de covid-19 por meio dos desenhos de crianças cariocas. **Saúde e Sociedade**, v. 30, p. e210328, 2021.

ALVES, Ana Maria. **Cuidando de quem cuida**: o bem-estar de educadores infantis em meio à pandemia de COVID-19 e suas concepções acerca do CHIME, um programa baseado em mindfulness. 2022.154f. Desenvolvimento e Processos Educacionais e Culturais da Infância e da Juventude - UFRPE, Recife, 2022.

ALVES, Laura Maria Silva Araújo; GUIMARÃES, Jacqueline Tatiana Da Silva. História, educação e práticas culturais da infância na obra de Gilberto Freyre. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 30, p. 21-39, 2014.

ALVES, Leonardo Meirelles. **Gamificação na educação:** aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional [versão eletrônica]. Joinville: SC, 2018.

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas - Educação**, *[S. l.]*, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, 2006.

AMORIM, Simone Silveira; PEREIRA, Ana Paula Oliveira; ALLIEVI, Natália Lopes. A produção acadêmica e intelectual durante a pandemia: indícios a partir da rede social facebook: evidence from the social network Facebook. **Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-SERGIPE**, v. 7, n. 2, p. 40-40, 2022.

ANASTÁCIO, Zélia; ANTÃO, Celeste; CRAMÊS, Maria Luísa Ribeiro. Professores/educadores em pandemia covid-19: percepções de saúde, rotinas pessoais e competências profissionais. **Revista Contexto & Educação**, n. Edição Especial, p. 24-37, 2022.

APPEL, Geneviève; DAVID, Myriam. Maternagem insólita. **São Paulo, SP, Ed. Omnisciência**, 2021.

ARAÚJO, Ana Lúcia Soares da Conceição. Educação das infâncias e crianças no Brasil: paradoxos e possibilidades em tempos de pandemia. **Filosofia e Educação**, v. 12, n. 3, 2020.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara: 1978. p.279

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

ARNDT, Klalter Bez Fontana; CRUZ, Dulce Márcia. O olhar do pedagogo para sua prática em tempos de pandemia. **Educação**, v. 8, n. 3, p. 644-660, 2020.

ARRUDA, Eucidio Pimaneta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, *[S. l.]*, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

ASPESI, Cristiana de Campos; DESSEN, Maria Auxiliadora; CHAGAS, Jane Farias. **A ciência do desenvolvimento humano:** uma perspectiva interdisciplinar. LarPsi: 2005. Ática, 2005.

BADINTER, , Elisabeth. **Um amor conquistado:** o mito do amor materno. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.

BARBOSA, Ivone Garcia; SOARES, Marcos Antônio. Educação infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: existirá um "novo normal"?. **Zero-a-Seis**, v. 23, n. Especial, p. 35-57, 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira; FOCHI, Paulo Sergio; OLIVEIRA,Zilma de Moraes Ramos de . O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?. **Debates em educação**, v. 8, n. 16, p. 11-11, 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; QUADROS, Vanessa da Silva Rocha. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. **Em aberto,** Brasília, v. 30, n. 100, set./dez., 2017.

BARROS, Manoel de. **O Menino que Carregava Água na Peneira**. Disponível em: < http://www.poesiagalvaneana.com.br/2013/05/o-menino-que-carregava-agua-na-peneira.html #.VYDdlvlVikp>. Acesso em 25 out. 2021.

BARROS, Marilisa Berti de Azevedo. *et al.* Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de COVID-19. **Epidemiologia e Serviços de saúde**, v. 29, 2020.
BARROSO, Ricardo Gonçalves.; MACHADO, Carla. Definições, dimensões e determinantes da parentalidade**. Psychologica,** *[S. l.]*, n. 52-I, p. p. 211-229, 2010

BAUDRILLARD, J. **A Sociedade de consumo.** Rio de Janeiro: Ed. 70, 1991.

BERLANGA, Cecília. *et al.* Reabrir escolas na América Latina e no Caribe: chaves, desafios e dilemas para planejar um retorno seguro às aulas presenciais. Banco Internacional de Desarollo, 2020.

BEZERRA, Aline Rocha; FERNANDES, Ana Vitória Gomes. Covid-19 e saúde mental: abordagens do pensamento crítico. **Holos**, v. 3, p. 1-16, 2021.

BIMBATI, Ana Paula. **Qual é a situação dos professores brasileiros durante a pandemia?** Junho 2020. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/19386/qual-e-a-situacao-dos-professores-brasileiros-durante-a-pandemia. Acesso em: 30 jul. 2023

BITES, Cattarina Kathleen Silva. **As práticas pedagógicas na educação infantil durante a pandemia da covid-19.** 2022.

BOEHNER, Kirsten; VERTESI, Janet; SENGERS, Proebe; DOURISH, Paul. How HCI Interprets the Probes. **Anais…** CHI 2007 Designing for Specific Cultures. San Jose, CA, USA, abr./maio, 2007.

BÓGUS, Cláudia Maria *et al.* Cuidados oferecidos pelas creches: percepções de mães e educadoras. **Rev. Nutr.**, Out 2007, vol.20, no.5, p.499-514.

BORSA, Juliane Callegaro. **O papel da escola no processo de socialização infantil**. Rio Grande do Sul, p. A0351, 2007.

BOWLBY, John. **A secure base:** Parent-child attachment and healthy human development. Basic books, 2008.

BRANCO, Angela Uchoa; VALSINER, Jaan. Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. **Psychology and developing societies**, v. 9, n. 1, 1997.

BRASIL. **Constituição do Brasil de 1988**. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm .Acesso em: 30 Mai 2021.

BRASIL. LDB**. Lei 9394/96 -** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http:// www.planalto.gov.br . Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. **Lei Federal n. 8069**, de 13 de julho de 1990. ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em 15 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 05/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. CONSELHO Pleno/Conselho Nacional de Educação (CP/CNE), 2020. Disponível: http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020 Acesso em: 15 dez. 2021.
BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376 Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.257/2016**, de 08 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm.Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRONFENBRENNER, Urie. **The Ecology of Human Developments**: Experiments by Nature and Design. 1979.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos** Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, Urie. **Environments in developmental perspective**: Theoretical and operational models. 1999.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento; PEREIRA, Ana Lúcia da Silva. **Primeiras iniciativas de educação da infância brasileira**: uma abordagem histórica (1870-1940). 2015.

CARDOSO, Adriana Teixeira. *et al.* O Retorno das Aulas Pós Pandemia na Rede Municipal de Ensino em Cuiabá- uma Experiência Desafiadora. *In*: RELATOS DE EXPERIÊNCIA - SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, 29. Cuiabá. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021 . p. 674-678.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A literatura infantil**: visão histórica e crítica. 4. ed. São Paulo; Global, 1985.

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

CARVALHO, Rodrigo; FOCHI, Paulo. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, v. 30, n. 100, 2017.
CASTELFRANCHI, Yurij ; MANZOLI, Federica; GOUTHIER, Daniele; CANNATA, Irene.. Ciência, tecnologia e cientistas no olhar das crianças: um estudo de caso. **Trieste: Scuola Internazionale Superiore di Studi Avanzati/Gruppo Innovations in the Communication of Science**, 2002. Disponível em: https://www.academia.edu/443800/Ci%C3%AAncia_Tecnologia_E_Cientistas_No_Olhar_Das_Crian%C3%A7as_Um_Estudo_De_Caso Acesso em: 13 jun.2023

CAVALCANTE, Ilda Medeiros. *et al*. A importância da literatura para facilitar aprendizagem de crianças durante a pandemia. **Anais** VII CONEDU-Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, p. 251-266, 2020.

CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia. **Educação & Realidade**, v. 46, p. e105199, 2021.

CLARK, Alison. **Listening to young children, expanded third edition**: A guide to understanding and using the mosaic approach. Jessica Kingsley Publishers, 2017.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2005.

COIMBRA, Maria de Nazaré Castro Trigo; DE OLIVEIRA MARTINS, Alcina Manuela. O estudo de caso como abordagem metodológica no ensino superior. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 3, p. 31-46, 2013.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Edição Especial:** repercussões da pandemia de Covid-19 no desenvolvimento infantil, São Paulo: Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, 2020.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação**: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. 2020.

CORDEIRO, Miriam Izabel Albernaz. **Carta aberta da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) dirigida ao presidente do Conselho Nacional de Educação**. Brasília, DF: ANDI: RNPI, 23 mar. 2020. Disponível em:.»http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Carta-Aberta-ao-CNE.pdf Acesso em: 15 jan. 2021.

CORSARO, William. A Estrutura da Infância e as Representações Interpretativas das Crianças**.** In: CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. SP: ARTMED, 2011.

COSTA, Arlindo; PEREIRA, Cencita Maria; COSTA; Hilda Mara Sprotte. Gestão Escolar e Interdisciplinaridade. In: COSTA, Arlindo. **Educação, Currículo e suas Dimensões**. Campo Grande: Editora Inovar, 2023. 221p.

COSTA, Marisa Vorraber; BORN, L. I. Crianças, telemóveis e o desaparecimento da infância. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **A Educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p.206-208.

COSTA, Priscila; FORNI, Evelyn; AMATO, Isabella; SASSAKI, Renata Longhi. Risk and protective factors to early childhood development during the COVID-19 pandemic. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 56, 2022.

COUTINHO, Angela Scalabrin; CÔCO, Valdete. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016266, 2020.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães. #Fiqueemcasa: Educação Na Pandemia Da Covid-19. **Interfaces Científicas - Educação**, *[S. l.]*, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. **Revista Em Aberto**, Brasília (DF), v. 30, n. 100, p. 71-81, set./dez. 2017.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca De; DARIZ, Marion Rodrigues.; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 57-67, 11.

DA COSTA, Carolina Terra Quirino. **Construção social da Primeira Infância e sua priorização na agenda pública brasileira**. 2021. Tese de Doutorado. PUC-Rio.

DA SILVA, Anilde Tombolato Tavares; DE CARVALHO BITTENCOURT, Cândida Alayde; DE OLIVEIRA, Marta Regina Furlan. A experiência da infância entre os dilemas da educação moderna e o empobrecimento do trabalho docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 4, p. 2032-2045, 2019.

DA SILVA, Marcelo Castro; JÚDICE, Andrea Castello Branco; JÚDICE, Marcelo; VELASCO, Bárbara Marcela de; MUÑOZ, Ivette Kafure . Construção de sonda cultural: aspectos emocionais na percepção de qualidade do vinho brasileiro. **Blucher Design Proceedings**, v. 2, n. 2, p. 1208-1216, 2015.

DA SILVA, Renan Francelino; NETO GOMES, José Mário Wanderley. Educação Infantil na pandemia de COVID-19: análise empírica do retorno ao atendimento presencial em creches e pré-escolas em Recife. **Zero-a-seis**, v. 24, n. 46, p. 1409-1435, 2022.

DA SILVA, Roger Rodrigues ; FILHO, José Adelmo da Silva; DE OLIVEIRA, Jessica Lima ; DE MENESES, Jayana Castelo Branco Cavalcante; DE OLIVEIRA, Camila Almeida Neves; PINTO,Antonio Germane Alves Efeitos do isolamento social na pandemia da covid-19 na saúde mental da população. **Avances en Enfermería**, v. 39, p. 31-43, 2021.

DA SILVA, Sandrelena Monteiro. inventar educação escolar no Brasil em tempos da COVID-19. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 237-254, 2020.

DA SILVA, Silvia. Maria. Cintra. **A constituição social do desenho da criança**. Campinas: Mercado de Letras. 2002.136p.

DE ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **Afetividade e aprendizagem-Contribuições de Henri Wallon**. Edições Loyola, 2007.

DE ANDRADE MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. Atlas, 2007.

DE ARAÚJO, Tânia Maria; MOREIRA, Regina De Souza; SOARES, Jorgana Fernanda De Souza. Trabalho docente e saúde mental de professoras e professores da Educação Infantil: potenciais impactos da pandemia de COVID-19. **Educação Infantil em tempos de pandemia**, p. 49, 2021.

DE JESUS, Alexandre Pereira; NARDUCHI, Fábio; DE MIRANDA, Maria Geralda. Biopolítica e Educação: os impactos da pandemia do covid-19 nas escolas públicas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 219-236, 2020.

DE LIMA, Sandra Vasconcelos; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. "Alfaletrando" à distância: experiências de encontros remotos com crianças na Educação Infantil. **DIÁRIOS DA TRAVESSIA**, p. 164.

DE OLIVEIRA-MIRANDA, Kacia Kyssy Câmara. *et al.* Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos. In: **Anais CONEDU, VII Congresso Nacional de Educação**. 2020.

DE PAULA, Adriana. **Considerações sobre o desenho e a escrita no processo de aquisição da escrita:** uma análise de dados longitudinais. 2007. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas.

DE SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe**. Editora Melhoramentos, 2017.

DE SOUSA CELESTINO, Sara Jania. Os desafios pontuais do acompanhamento pedagógico durante o período pandêmico dos professores da rede pública. **Editora Licuri**, p. 25-40, 2023.

DE SOUZA MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2011.

DE SOUZA, Mayara Faria de Souza Faria; DE SOUZA Vanessa Faria; NASCIMENTO, Neusa Maria. O ensino remoto na educação infantil: uma experiência educativa com a utilização do kit de atividades pedagógicas. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 11, n. 2, p. 64-80, 2022.

DICIONÁRIO ONLINE. **Criança**. Disponível em: https://www.dicio.com.br/infancia/. Acesso em: 19 ago. 2023.

DICIONÁRIO ONLINE. **Infância**. Disponível em: https://www.dicio.com.br/infancia/. Acesso em: 19 ago. 2023.

DO CARMO GALIAZZI, Maria; DE SOUSA, Robson Simplício. A dialética na categorização da análise textual discursiva: o movimento recursivo entre palavra e conceito. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 7, n. 13, p. 01-22, 2019.

DO NASCIMENTO, Daiane Aparecida Borges; SCHMEING, Leila Bitencourt; SILVA, Dilma Antunes. Pedagogia Da Infância E Os Protocolos De Cuidados Em Um Centro De Educação Infantil Da Rede Parceira Em São Paulo. In: Sanches, Emilia Maria Bezerra; OLIVEIRA, Fernanda Souza de Oliveira; Arantes, Priscila Barbosa; Toquetão, Sandra Cavaletti. Cipriano Castro (org.) . **Retratos da educação da Infância em tempos de**

pandemia / Orgs: Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches, Fernanda Souza de Oliveira, Priscila Barbosa Arantes e Sandra Cavaletti Toquetão; Prefácio de Vital Didonet. - 1. ed. - Campinas, SP : Pontes Editores, 2021.

DO NASCIMENTO, Emilia Juliana Correia; ALVES, Débora Da Rocha Cordeiro. Pandemia Da Covid-19 Como Holofote Para Práticas Da Educação Infantil: Perspectiva De Educadoras De Uma Instituição Municipal De Recife. **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 36, n. 2, 2021.

DOMINGOS DESOUZA, Bárbara Brenda . **O retorno das atividades presenciais:** relato de uma escola da rede municipal da cidade de natal-Rio Grande do Norte, durante a COVID-19. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natalia. **Estudos da criança e pesquisa com crianças**: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. 2015.

DOS SANTOS, Josefa Edivoneide Andrade; SHIGUE, Carlos Yujiro. Reflexões dos desafios da prática docente na educação infantil em tempos de pandemia: uma discussão à luz da análise swot. **Revista Dynamis**, v. 29, n. 1, p. 35-49, 2023.

DUSSEL, Inés. La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. **Praxis educativa**, v. 15, 2020.

ENGLE, Patrice L.; BLACK, Maureen M. The effect of poverty on child development and educational outcomes. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 1136, n. 1, p. 243-256, 2008.

ESTRELA, Fernanda Matheus. *et al.* Pandemia da Covid 19: refletindo as vulnerabilidades a luz do gênero, raça e classe. **Ciência & saúde coletiva**, v. 25, p. 3431-3436, 2020.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SANTIAGO, Flávio. «Adultocentrismo e conflito social no cotidiano das crianças. Descolonizando a educação». A**: III International Conference Strikes and Social Conflicts:** combined historical approaches to conflict. Proceedings. 2016, p. 850-863. 14 pág. Bellaterra: CEFID-UAB. <https://ddd.uab.cat/record/158331> [Consulta: 17 mai 2022].

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**.3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Raízes). 494p

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 759-779, jul./set. 2016.
FERNANDES, Natália; MARCHI, Rita de Cássia. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e25004, p. 1-16, 2020.

FERNANDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada:** uma abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERREIRA, Manuela. "- Ela é nossa prisioneira!": questões teóricas, epistemológicas e ético metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul./dez. 2010.

FIOCRUZ. Ministério da Saúde. **Cartilha Criança na pandemia** - Série: Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia Covid - 19. abril, 2020. Disponível em: https://www.fiocruzbrasilia.fiocruz.br/wp - content/uploads/2020/05/ crianc%CC%A7as_pandemia.pdf . Acesso em: 07 de outubro 2021.

FONSECA, Caue. Escolinhas de Canoas montam drive thru para receber agasalhos e promover reencontro com as "profes". GAÚCHAZH, Porto Alegre, 30 maio 2020. Disponível em: https://gauchazh.clicrbs.com.br/fique-bem/noticia/2020/05/escolinhas-de-canoas-montam-drive-thru-para-receber-agasalhos-e-promover-reencontro-com-as-profes-ckatzmiog003l015n85prebj6.html. Acesso em: 25 jul. 2023.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. In: **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 2010. p. 291-291.

FRABBONI, Franco. **Las identidades pedagógicas y didácticas de la escuela infantil.** 1998.

FRANCO, Zilda Gláucia Elias; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; DE ARAÚJO PRATA, Welton. Educação Infantil no contexto Amazônico: experiências em tempos de pandemia. **Zero-a-seis**, v. 23, n. Especial, p. 244-268, 2021.

FREIRE, Maria Martha de Luna; LEONY, Vinícius da Silva. A caridade científica: Moncorvo Filho e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1899-1930). **História, Ciências, Saúde** - Manguinhos, Rio de Janeiro, v.18, supl. 1, dez. 2011, p.199-225.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição.
FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. 30.ª edição.

FREYRE, Gilberto, 1900-1987**. Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal / Gilberto Freyre; apresentação de Fernando Henrique

Cardoso. — 481 ed. rev. — São Paulo: Global, 2003. — (Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil ; 1).
FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL (2021) **O impacto da pandemia da Covid-19 no aprendizado e bem-estar das crianças.** Disponível em: https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/impacto-covid-criancas

GARCIA, Aline Müller. **Consumo sustentável e o hábito de tomar banho** : metaconceitos de sistemas produto+serviço sustentáveis para habitações de interesse social. 2019. Curitiba244f. Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019. Disponível em: https://hdl.handle.net/1884/61910 . Acesso em 13 jul. 2023.

GAVER, Bill; DUNNE, Tony; PACENTI, Elena. Design: cultural probes. **interactions**, v. 6, n. 1, p. 21-29, 1999.

GESTRADO (Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente). 2020. **Trabalho docente na educação básica em tempos de pandemia**. Relatório de Pesquisa. Belo Horizonte, UFMG. Disponível em: https://gestrado.net.br. Acesso em: 19 mar 2022.

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. A imagem na pesquisa educacional e os princípios éticos da pesquisa. **Revista Teias**, v. 16, n. 42, p. 115-124, 2015.HEYWOOD, Colin. Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GOBBI, Marcia Aparecida. O fascínio indiscreto: crianças pequenininhas e a criação de desenhos. In: DE FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral. **Territórios da infância:** linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Junqueira&Marin Editores, 2009. p. 119-136, 2009.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA; A. B. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais:** paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

GOMES, Débora. História da criança: breves considerações sobre concepções e escolarização da infância. **Anais do XII Encontro Nacional de Educação-EDUCERE. PUCPR**, v. 26, 2015.

GONZALEZ- MENA, Janet. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche**: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. 9. ed. Porto Alegre:AMGH, 2014.

GONZÁLEZ-REY, Fernando Luis. **Sujeito e subjetividade**:uma aproximação histórico - cultural / Fernando Luis Gonzàlez Rey; tradução Raquel Souza Lobo Guizzo; revisão técnica do autor. -- São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MÜLLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e238077, 2020.

GURGEL, Aline do Monte; DOS SANTOS; Carla Caroline Silva; ALVES, Kelly Poliany de Souza; DE ARAUJO, Juciany Medeiros; SÁ , Vanessa Leal Estratégias governamentais para a garantia do direito humano à alimentação adequada e saudável no enfrentamento à pandemia de Covid-19 no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 4945-4956, 2020.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HARPER, Douglas. Talking about pictures: A case for photo elicitation. **Visual studies**, v. 17, n. 1, p. 13-26, 2002.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens [recurso eletrônico] : o jogo como elemento da cultura.** Tradução de João Paulo Monteiro; revisão de tradução Newton Cunha. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

INEP. Pesquisa revela resposta educacional à pandemia em 2021. **Ministério da Educação**. 31. set . 2022. 12h54 . Disponível em:https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-resposta-educacional-a-pandemia-em-2021. Acesso em: 14/01/2023.

JUDICE, Andrea; JUDICE, Marcelo. Designing cultural probes to study" invisible" communitie in brazil. **Nordes**, n. 2, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Papirus editora, 2003.

KIRCHNER, Elenice Ana. **Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Ilustração, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **pré-escola em São Paulo (1877 a 1940).** 1988.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter O. (Org). **Lugares da Infância**: Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia In: **Estudos da infância**; educação e práticas sociais. SARMENTO, Manuel, GOUVEA, Maria Cristina (Orgs). Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2008.

KOHAN, Walter Omar**. Infância:** entre educação e filosofia. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 15, p. e2016212, 2020.

KRAMER, Sonia (org). **Profissionais de educação infantil :** gestão e formação. São Paulo: 2006.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. In: Brasil/MEC. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª Ed. Brasília (DF): FNDE, Estação Gráfica, 2007, p. 13-24.
KRAMER, Sônia. **A Política do pré-escolar no Brasil:** A arte do disfarce. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sônia. **Autoria e autorização**: questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 116, p. 41-59, 2002.

KRAMER, Sonia. **Criança e legislação:** a educação de 0 a 6 anos. **Em Aberto**, v. 7, n. 38, 1988.

KRAMER, Sonia. O papel social da educação infantil. **Revista textos do Brasil.** Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 423-454, 2007.
KUHLMAN JR, Moysés. Educação Infantil e Currículo. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. **Cadernos de Pesquisa**, p. 253-253, 1999.

KUHLMAN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista brasileira de educação**, p. 5-18, 2000.

KUHLMANN JR, Moysés. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte, Autêntica, 2011. p. 469-496.

KUHLMANN JR, Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. Educação infantil e sociedade**.** Questões contemporâneas. Nova Petrópolis, RS: **Nova Harmonia,** p. 21-56, 2012.

KUHLMANN JR., Moisés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30 (Coleção educação contemporânea).

KUHLMANN JR., Moisés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FILHO, L. M. F. (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 22 a 37.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Figuras do infantil**: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças. . Petrópolis, RJ: Vozes., 2010

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade Em Educação. **Reflexão e Ação,** v. 19, n. 2, p. 04-27, 5 jul. 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber de experiência. In: _____. Tremores: Escritos sobre experiência. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. 176p. cap. 1, p. 15-34
LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. A Educação Infantil na pandemia de 2020: ouvindo docentes de uma unidade de Educação Infantil da rede pública federal de ensino. **Educação Infantil em tempos de pandemia**, p. 105, 2021.

LIMA, Melina Medeiros de Miranda; SANTOS, Maria Betânia dos. **Desenvolvimento na Primeira Infância:** a importância dos primeiros anos de vida. 2019.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil:** contribuições teóricas e concepções de professores. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MACÊDO, Jessica Karolyne de Sousa. **A perspectiva familiar em relação ao ensino remoto na educação infantil durante a pandemia da Covid-19**. 2021.

MACEDO, Paulo Henrique Vieira de; SILVA, Maria Beatriz Pereira da; SILVA, Gioconda Soares de Araújo; ROCHA, Luiz Paulo Brito. **Estágio Supervisionado em Tempos de Pandemia**: Um relato de experiência na educação infantil. 2020.

MACIEL, Silvia Fernanda de Medeiros. **Retratos dos dias : a produção de sentidos na vida cotidiana de crianças**. 214 f. Psicologia Cognitiva, Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

MACIEL, Sílvia Fernanda de Medeiros. Sondas culturais como método para a criação de dados em pesquisas com crianças. **Revista Teias**, v. 19, n. 53, p. 155-168, 2018.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; DE ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, n. 20, 2005.

MALLOY-DINIZ, Leandro Fernandes. *et al.* Saúde mental na pandemia de COVID-19: considerações práticas multidisciplinares sobre cognição, emoção e comportamento. **Debates em psiquiatria**, 2020.

MALTA CAMPOS, Maria; VIEIRA, Lívia Fraga. COVID-19 and early childhood in Brazil: Impacts on children's well-being, education and care**. European Early Childhood Education Research Journal**, v. 29, n. 1, p. 125-140, 2021.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; SOARES, Gisele Rodrigues. Sobre o uso de imagens na pesquisa com crianças: foto-elicitação e outras metodologias no panorama investigativo brasileiro. **Praxis educativa**, v. 16, 2021.

MARQUES, Viviane Cristina; VIANA, Helena Brandão. DO ENSINO ON-LINE AO PRESENCIAL. **Internet Latent Corpus Journal**, v. 13, n. 1, p. 98-107, 2023.

MARTA, Margarida. **A construção da identidade dos educadores de infância na primeira década do novo milénio: entre o público e o privado**. 2011. Tese de Doutorado. Tese de Doutoramento (não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

MATTA, Gustavo.Correa., REGO, Sérgio., SOUTO, Ester Paiva., and SEGATA, Jean., eds. **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil:** populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia [online]. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora FIOCRUZ, 2021, pp. 1-14. Informação para ação na Covid-19 series. ISBN: 978-65-5708-032-0. https://doi.org/10.7476/9786557080320.

MATTELMÄKI, Tuuli. **Design probes**. Aalto University, 2006.

MAZZARO, Paola. *et al*. Trabalho remoto do professor em meio ao uso das ferramentas tecnológicas. **Revista Acadêmica de Tecnologias em Educação**, v. 1, n. 1, 2021.

MEDEIROS, Talyta Raffaela Barbosa de. I**mpactos no trabalho de mulheres durante a pandemia do Coronavírus**. 2021.

MELLO, Suely Amaral. Infancia y humanización: algunas consideraciones en la perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, v. 25, n. 01, p. 83-104, 2007.

MENESES, José Marques; ARAÚJO, Antônia Silva; DE MENEZES, Lídia Azevedo Rodrigues. A saúde mental dos professores no cenário de pandemia, em Sobral-CE. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2021.

MEO, Analía Inés. Picturing students' habitus: The advantages and limitations of photo-elicitation interviewing in a qualitative study in the city of Buenos Aires. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 9, n. 2, p. 149-171, 2010.

MERRIAM, Sharan B. *et al*. Introduction to qualitative research. **Qualitative research in practice:** Examples for discussion and analysis, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2002.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from" Case Study Research in Education."**. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104, 1998.

MIRANDA, Edna Mara Corrêa; Rocha, Bárbara Pereira de A; MACHADO, Liliane Campos; CORDEIRO, Mayrla Pereira Sena**.** Formação de professores em tempos de pandemia da covid-19-visão dos docentes da rede pública de ensino do distrito federal. **Revista Prâksis**, v. 3, p. 336-356, 2021.

MONTEIRO, Bruno Massayuki Makimoto; SOUZA, José Carlos. Saúde mental e condições de trabalho docente universitário na pandemia da COVID-19. **Research, society and development**, v. 9, n. 9, p. e468997660-e468997660, 2020.

MONTESSORI, Maria. **Para educar o potencial humano**. Papirus Editora, 2014.

MORAES, Maria Cândida. Pensamento eco-sistêmico, educação, aprendizagem e cidadania no séc. **XXI. Rio de Janeiro, Vozes**, p. 191-200, 2004.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 9, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque.; GALIAZZI, Maria do Carmos. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Revisada e Ampliada. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.
MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 12, p. 117-128, 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em revista**, n. 17, p. 39-52, 2001.

MOREIRA, Gabriela dos Santos; PAIM, Patricia Guimarães; BARRETO, Raquel Alves da Silva. Coordenação pedagógica na Educação Infantil: entre gritos e silêncios da pandemia. **Educação Infantil em tempos de pandemia**, p. 75, 2021.

MUSTARD, James Fraser. Desenvolvimento cerebral inicial e desenvolvimento humano. **Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância**, 2010.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder:** conformação da Pedagogia Moderna (trad. Mustafá Yasbek) Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; DE GÓES, Maria Cecília Rafael. **A linguagem e o outro no espaço escolar:** Vygotsky e a construção do conhecimento. Papirus Editora, 1993.

NUNES, Ana Rapha. **à espera do sol**/ Ana Rapha Nunes, ilustrado por Paula Kranz - Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2020.

OLIVEIRA, Geovana de. **Reflexões e reestruturações do trabalho docente pós-pandemia na rede municipal de ensino de campo grande,** MS1. 2023.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto de. **Infância e Historicidade.** São Paulo: PUC/SP (Tese de Doutoramento em Educação) Filosofia da Educação, 1989.

OLIVEIRA, Zilma R. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ONU BRASIL. Nações Unidas Brasil. **Coronavírus deixa mais de 776 milhões de alunos fora da escola, diz UNESCO**. ONU Brasil, 18 mar. 2020. Atualizado em: 17 abr. 2020. Disponível em:https://nacoesunidas.org/coronavirus-deixa-mais-de-776-milhoes-de-alunos-fora-da-escola-diz-unesco/. Acesso em: 2 jul. 2020.

ONU BRASIL. Nações Unidas Brasil.**COVID-19 deixa 9 milhões de crianças sem refeições escolares, diz Programa Mundial de Alimentos.** ONU Brasil, 18 mar. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS). Folha informativa - COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus) [Internet]. Brasília (DF): OMS/OPAS; 2020 Mai; [acesso em 2020 mai 26]. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A prática do registro na Educação Infantil: narrativa, memória, autoria. **Revista Ambiente Educação.** Universidade Cidade de São Paulo. Vol. 9, nº 2, p. 202/213, jul/dez. 2015.

PAES, Francisco Cleyton de Oliveira; FREITAS, Samya Semião. Trabalho docente em tempos de isolamento social: uma análise da percepção do uso das tecnologias digitais por professores da educação básica pública. **Revista Linguagem em Foco**, v. 12, n. 2, p. 129-149, 2020.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado e MACHADO, Maria Cristina Gomes. “A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional”. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, Março de 2009.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. Formação docente: o antagonismo entre a idealização da profissão e os entimemas construídos. **Trabalho & Educação**, v. 18, n. 3, p. 45-59, 2009.

PASTORE, Marina Di Napoli. Infâncias, crianças e travessias: em que barcos navegamos?. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 29, 2021.

PENHA, Rosimere Ferreira da. ; SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa . A Pandemia Do Covid-19 E As Crianças: Estudo Das Vivências E Representações Em Época De Isolamento Social. In: Xxv Encontro De Pesquisa Educacional Do Nordeste, 2020, Salvador. **Anais** Do Xxv Encontro De Pesquisa Educacional Do Nordeste. Salvador: Editora Universitária Ufba, 2020. V. 1. P. 1-9.

PENÍNSULA, Instituto. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**. 2020. Acesso em, v. 10, 2021.

PERGAMENSCHIK, Leonid. A concepção de vivência em L. S. Vigotski: do conhecimento conjunto à superação da solidão. In: VERESK - **Cadernos Acadêmicos Internacionais** - Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Brasília: UniCEUB, p. 35-46, 2017.

PICANÇO, Ana Luísa Bibe. **A Relação entre Escola e Família:** as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. 2012. Tese de Doutorado.152p.

PONTE, Vanessa; NEVES, Fabrício. Vírus, telas e crianças: entrelaçamentos em época de pandemia. **Simbiótica. Revista Eletrônica**, v. 7, n. 1, p. 87-106, 2020.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Tradução Suzana Menescal. Graphia Editoral, São Paulo: 1999.

PRIORE, Mary del (Org.). História das crianças no Brasil. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, v. 20, n. esp, p. 137-162, 2002.

QVORTRUP, Jens. A Infância enquanto Categoria Estrutural. **Educação e Pesquisa**, v.36, n.2, p. 631-643, 2010.

RAQUEL, Martha. **Como as crianças indígenas Tupi-Guarani entendem a pandemia e o coronavírus?**. 2021.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação.22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

ROMANZINI, Andréia Vedana; VIVIAN, Aline Groff; BOTTON, Leticia. Percepções parentais sobre implicações da pandemia para a criança Pré-escolar. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, p. e33011124900-e33011124900, 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020. 32p.

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

SARMENTO, Manoel. Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. A infância é um direito? Sociologia:**Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, p. 15-30, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto; TREVISAN, Gabriela. A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. **Educar em revista**, p. 17-34, 2017.
Sarmento, Teresa (1999). Percursos Identitários de Educadoras de Infância em Contextos Diferenciados.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**, 42ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SENNA, Maria Teresa Telles Ribeiro. Pesquisa em Educação Infantil: o paradigma sistêmico de Urie Bronfenbrenner. **Curitiba: CRv**, 2011.

SILVA, Ana Cláudia Pinto da; *et al.* Effects of the COVID-19 pandemic and its repercussions on child development: An integrative review. Research, Society and Development, *[S. l.]*, v. 10, n. 4, p. e50810414320, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i4.14320.

SILVA, Cryslane Daiana Morais da. **O uso das tecnologias digitais em tempos de pandemia:** um estudo de caso em creche municipal da cidade do Recife-PE. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso.

SILVA, Maria do Carmo Ferreira dos Santos; *et al.* Experiências Vivenciadas por Professoras da Educação Infantil em Tempo de Pandemia. *In*: RELATOS DE EXPERIÊNCIA -

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, 29. , 2021, Cuiabá. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021 . p. 889-893.

SILVEIRA, Darlene de Moraes. **O conselho municipal dos direitos da criança e do adolescente de Florianópolis**: os (des)caminhos entre as expectativas políticas e as práticas vigentes. 2003. 164f. Dissertação da Universidade Católica de São Paulo em Serviço Social. Florianópolis, 2003.

SITENESKI, Andreia Salini. **Avaliação na educação infantil em tempos de pandemia:** diálogo, experiências e reflexões. 2022.

SOARES, Natália Fernandes. **Outras Infâncias...** A Situação Social das Crianças atendidas numa Comissão de Proteção de Menores. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga, 2001.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Manual de Orientação. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. **O papel do pediatra na prevenção do estresse tóxico na infância.** Nº 3, Junho de 2017. Porto Alegre.

SOLDATELLI, Rosangela. **Processo de adoecimento de professores amplia durante pandemia.** Esquerda Marxista: corrente marxista internacional, 2020.

SOMMERHALDER, Aline; ZANOTTO, Luana; PENTINI, Anna Aluffi. A reorganização do convívio familiar com crianças em pandemia pela covid-19 no brasil. **Educação em Revista**, v. 39, p. e35663, 2023

SOUZA, Maria Ester do Prado. Família/escola: a importância dessa relação no desempenho escolar. **Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Paraná**, p. 1764-8, 2009.

SPADA, Ana Corina Machado. Processo de criação das primeiras creches brasileiras e seu impacto sobre a educação infantil de zero a três anos. **Revista científica eletrônica de pedagogia**, v. 5, p. 1-7, 2005.

STAKE, Robert E. **A arte da investigação com estudos de caso**. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009. (Originalmente publicado em 1995).
Tese de doutoramento, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil. 2005**. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7704/7704_1.PDF . Acesso em: 20.jul.2021

TORRE, Daniela; MURPHY, Joseph. A different lens: Changing perspectives using photo-elicitation interviews. **Education policy analysis archives**, v. 23, p. 111-111, 2015.

TRINDADE, Judite Maria Barboza. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista brasileira de história**, v. 19, p. 35-58, 1999.

UNICEF *et al*. A multidimensional approach to meauring child poverty.[Sl], 2011. **Social and Economic Policy Working Briefs).** Disponível em: **https://www.unicef.org/media/65161/file/Child-Poverty-SDG-Guide-EN.pdf** , v. 282, p. 29, 2016.

URIARTT, Simone Mello Pereira. Afeto não tem idade: uma contribuição do design visual à sensibilização dos pretendentes à adoção. 2014.

VALSINER, Jaan. **The development of the concept of development: Historical and epistemological perspectives**. 1998.

VALSINER, Jaan. Culture and human development. **Culture and human development**, p. 1-336, 1999.

VALSINER, Jaan. **Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida**. Tradução de Ana Cecília de Sousa Bastos. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VASCONCELOS, Fernanda Roberta Cavalcanti de. "Papai foi pra roça, mamãe foi trabalhar:" o princípio da conciliação trabalho-família como fator de proteção dos direitos da criança e do adolescente. 2012. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/95700/299945.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 22 jul. 2023

VIEIRA, Izadora. **A relação família e escola em tempos de pandemia Covid-19 e os impactos no desenvolvimento integral da criança no espaço escola**r. 2022.

VIEIRA, Juçara Dutra. Valorização Profissional: um diálogo com as metas do PNE. **Márcia Ângela da S**, 2016.

VIEIRA, Lívia Fraga; OLIVEIRA, Tiago Grama. As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). **Revista Educação em Questão**, v. 46, n. 32, p. 131-154, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**.1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018, 128p.

VILLACHAN-LYRA, Pompéia *et al*. **Entendendo o desenvolvimento infantil: Contribuições das neurociências e o papel das relações afetivas para pais e educadores**. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2019. 59p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich (2001). **A construção do pensamento e da linguagem** (P. Bezerra, trad.). Martins Fontes

VYGOTSKY, Lev Semenovich **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A psicologia e a pedagogia da atenção. In: **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Imagination and creativity in childhood. **Journal of Russian & East European Psychology**, v. 42, n. 1, p. 7-97, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança** / tradução de Berliner, Cláudia. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1941).2007

WALLON, Henri. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. **Henri Wallon.** São Paulo: Ática, 1986.

WALLON, Henti, 1879-1962. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada/ tradução de Gentil Avelino Titton. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

ZACAR, Cláudia Regina Hasegawa. O Uso De Sondas Culturais No Processo De Design De Produto: uma experiência com estudantes de graduação. In: **Blucher Design Proceedings**. 2014.

ZAIDAN, Junia de Mattos; GALVÃO, Ana Carolina. COVID19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. **Pandemias e pandemônio no Brasil.** São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora, p. 261-275, 2020.

ZANDOMÍNEGUE, Bethânia Alves Costa; DE OLIVEIRA, Adriano Malaquias. A Educação Infantil em contexto de pandemia: arranjos curriculares e pedagógicos. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 8, p. e15674-e15674, 2023.

ZIMMERMANN, Petra; CURTIS, Nigel. Coronavirus infections in children including COVID-19: an overview of the epidemiology, clinical features, diagnosis, treatment and prevention options in children. **The Pediatric infectious disease journal**, v. 39, n. 5, p. 355, 2020.

APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MENORES DE 7 ANOS)

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MENORES DE 7 ANOS)

OBS: Este Termo de Assentimento para o menor de 7 anos não elimina a necessidade da elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **"Produção de sentidos acerca de vivências educacionais no contexto pandêmico: retratos e memórias de crianças e educadores da Educação Infantil sobre o período de isolamento social, fechamento e reabertura das creches e pré-escolas"**. Seus pais permitiram que você participe. Queremos com essa pesquisa investigar os processos de produção de sentidos de crianças e educadores sobre o contexto pandêmico em três momentos: isolamento social, fechamento das escolas e retorno das atividades escolares.

As crianças que irão participar dessa pesquisa têm de 4 a 6 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na sua casa e em alguns momentos teremos encontros online pelo computador. Para isso, a produção de dados se dará via sonda cultural com características de um jogo. A pesquisa foi elaborada com intuito de jogarmos juntos, utilizando alguns materiais que estarão dentro de uma caixa que você receberá e também suas memórias, sentimentos, fotos e vídeos que você deseja compartilhar.

Você receberá assim uma caixa nomeada como: **Caixa do tempo: resgata memórias, desperte sentimentos e histórias sobre o período pandêmico.** Dentro desta caixa você encontrará um caderno sem pauta, nomeado: **Diário de Memórias**, um conjunto de canetas hidrográficas, um conjunto de lápis de cor e as instruções do jogo impressas e adesivos.

A proposta do jogo se dará de acordo com as seguintes etapas:

1 - Após você aceitar participar da pesquisa, seus responsáveis irão ler e assinar um termo de consentimento autorizando sua participação. No mesmo dia, você receberá o jogo, a caixa poderá ser aberta e as regras lidas com seus responsáveis;

2 - Antes de iniciarmos a interação com o jogo (sonda cultural), será realizado um encontro via *Google Meet* ou *Zoom* para que todas as dúvidas sejam esclarecidas;

3 - Ainda no primeiro encontro online, a pesquisadora irá contar uma história e você poderá iniciar o jogo. No jogo você será convidado (a) a lembrar de registros como: fotos, desenhos, vídeos e em um outro momento produzir registros via fotografias do momento atual podendo ser complementado com desenhos e gravação de vídeos;

4- O processo de criação é livre a partir das instruções do jogo, que possui regras e algumas perguntas que estarão disponíveis para você dentro da caixa e elas devem ser consultadas sempre que necessário;

5 - O jogo ficará disponível para você durante três dias;

6 - No terceiro dia, após finalizar sua produção, seu responsável irá entrar em contato com a pesquisadora para que a caixa seja retirada;

7- Após alguns dias você irá conversar com a pesquisadora sobre seus registros e produções por meio do *Google Meet* ou *Zoom* na presença de um responsável.

O uso desse jogo é considerado(a) seguro (a), mas é possível ocorrer em algum momento algum tipo de desconforto e caso isso aconteça, a pesquisadora responsável fará um atendimento inicial a suas queixas para que você se sinta acolhido (a). É importante você saber que a qualquer momento você pode desistir de participar deste estudo, e sua desistência não trará danos à pesquisa e todos os dados que tenham sido produzidos com sua participação não mais farão parte do trabalho. O seu responsável pode sentir-se ansioso ou desconfortável durante a sua participação na pesquisa e se isso acontecer a pesquisadora poderá ouvir e acolher o responsável para compreender o desconforto aparente. Sendo assegurado que ele também poderá encerrar a sua participação na pesquisa, mesmo já tendo sido iniciado o processo de produção de dados.

Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones +46 (76) 0370402 e +55 81 9977-5881 (inclusive ligações a cobrar). Estes números de telefone são da pesquisadora Michele Porfírio da Silva e da orientadora Profª Emmanuelle Christine Chaves da Silva.

Mas há coisas boas que podem acontecer como esta pesquisa e o principal benefício dela será poder compreender melhor, sobre como crianças e educadores vivenciaram e vivenciam o período pandêmico. Além disso, compreender sobre as sutilezas que envolvem a produção de sentidos de crianças e educadores em um período que gerou grande impacto no mundo e também individualmente. A partir das produções e das vozes das crianças e professores, a pesquisa poderá gerar conhecimento que possa contribuir para a construção de estratégias metodológicas para se fazer pesquisa com a participação das crianças. Esse conhecimento pode levar, por exemplo, apontar caminhos para a construção de práticas educacionais que incluem as vozes das crianças.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa a pesquisadora irá apresentar os dados e depois esta pesquisa ficará disponível no banco de dados da UFRPE/FUNDAJ e em outros momentos utilizaremos os dados para escrever artigos para revistas ou seja, será somente para fins acadêmicos.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar ou a orientadora Profª Emmanuelle Christine Chaves da Silva. Eu escrevi os telefones na parte de cima desse texto.

Eu _____

aceito participar da pesquisa **"Produção de sentidos acerca de vivências educacionais no contexto pandêmico: retratos e memórias de crianças e educadores da Educação Infantil sobre o período de isolamento social, fechamento e reabertura das creches e pré-escolas"**, que tem como principal objetivo: investigar os processos de produção de sentidos de crianças e educadores sobre o contexto pandêmico em três momentos: isolamento social, fechamento das escolas e retorno das atividades escolares.. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer

“sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e junto da pesquisadora e do meu responsável ouvi e/ou li e concordo em participar da pesquisa.

Recife, ____de _____de _____.

_____

Assinatura do menor

_____

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS)

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS)

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a)_____ (ou menor que está sob sua responsabilidade) para participar, como voluntário (a), da pesquisa que recebe o título provisório: **Produção de sentidos acerca de vivências educacionais no contexto pandêmico: retratos e memórias de crianças e educadores da Educação Infantil sobre o período de isolamento social, fechamento e reabertura das creches e pré-escolas**.

Esta pesquisa é da responsabilidade do (a) do (a) pesquisador (a) Michele Porfírio da Silva, residente na rua Tegelvägen 1C, na província de Upplands Väsby no condado de Estocolmo e cep194 39, e-mail porfirio05mi@gmail.com, telefone: +46 (76) 0370402 (inclusive ligações a cobrar), sob orientação da Profª Emmanuelle Christine Chaves da Silva, e- mail: emmanuelle.csilva@ufrpe.br telefone: +55 81 9977-5881(inclusive ligações a cobrar).

O/a Senhor/a será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida a respeito da participação dele/a na pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o/a Senhor/a concordar que o (a) menor faça parte do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste termo de consentimento lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O/a Senhor/a estará livre para decidir que ele/a participe ou não desta pesquisa. Caso não aceite que ele/a participe, não haverá nenhum problema, pois desistir que seu filho/a participe é um direito seu. Caso não concorde, não haverá penalização para ele/a, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

➔ **Descrição da pesquisa:**

● Propósito da pesquisa:

Este estudo visa investigar os processos de produção de sentidos de crianças e educadores sobre o contexto pandêmico em três momentos: isolamento social, fechamento das escolas e retorno das atividades escolares. Assim, nesta pesquisa científica os participantes serão crianças na primeira infância (4 e 5 anos de idade) que estão matriculados desde o ano de 2020 em escolas Municipais da Região Metropolitana do Recife e os educadores que atenderam estas crianças no ano de 2020, 2021 e 2022.

● Justificativa:

As vivências de crianças e educadores durante o contexto pandêmico foram e ainda vem sendo experienciados com desafios e descobertas que podem apontar caminhos para se pensar sobre crianças e infâncias no contexto atual, bem como as possibilidades pedagógicas para se trabalhar com a educação infantil.

● Objetivo geral:

Objetivo geral: Investigar os processos de produção de sentidos de crianças e educadores da Educação Infantil sobre o contexto pandêmico em três momentos: isolamento social, fechamento das escolas e retorno das atividades escolares

● Objetivos específicos:

1) Identificar e analisar, por meio de registros imagético-discursivos, os sentidos produzidos por crianças e educadores da Educação Infantil em relação à pandemia, o período de isolamento social e o fechamento das escolas;
2) Identificar e analisar, por meio de registros imagético-discursivos, os sentidos produzidos pelas crianças e educadores da Educação infantil sobre a reabertura das escolas e o retorno das atividades escolares, ainda no período de pandemia;
3) Identificar e analisar, por meio de registros imagético-discursivos, os sentidos produzidos pelos educadores sobre as vivências e atividades pedagógicas realizadas no período de fechamento das escolas, como também, aquelas vivências e atividades propostas quando do retorno às atividades presenciais.

➔ **Procedimentos de coleta de dados:**

Para a realização deste estudo a produção de dados se dará via sonda cultural com características de um jogo. Nesta pesquisa a sonda cultural foi elaborada com intuito da pesquisadora jogar com a criança, utilizando alguns materiais que estarão dentro de uma caixa que ela receberá e o principal motivador será as memórias, os sentimentos, fotos e vídeos que a criança deseja compartilhar.

A caixa que ela receberá recebe o nome de: **Caixa do tempo: resgata memórias, desperte sentimentos e histórias sobre o período pandêmico.**. Dentro desta caixa ela encontrará um caderno sem pauta, nomeado: **Diário de Memórias**, um conjunto de canetas hidrográficas, um conjunto de lápis de cor, uma máquina fotográfica e as instruções do jogo impressas, adesivos.

A proposta do jogo se dará de acordo com as seguintes etapas:

1 - Após a criança aceitar participar da pesquisa, e seus responsáveis ler e assinar o termo de consentimento autorizando a participação da criança, ela receberá o jogo e a caixa poderá ser aberta e as regras lidas pelos responsáveis;

2 - Antes de iniciar a interação com o jogo (sonda cultural), será realizado um encontro via *Google Meet* ou *Zoom* para que todas as dúvidas sejam esclarecidas com a participação de algum responsável;

3 - Ainda neste primeiro encontro online, a pesquisadora irá contar uma história e o jogo poderá ser iniciado. No jogo a criança será convidado (a) a resgatar registros (fotos, desenhos, vídeos) e em um outro momento produzir registros via fotografias do momento atual podendo ser complementado com desenhos e gravação de vídeos;

4- O processo de criação é livre a partir das instruções do jogo, que possui regras e perguntas disparadoras que estarão disponíveis para a criança dentro da caixa e as regras devem ser consultadas sempre que necessário;

5 - O jogo ficar disponível para a criança durante três dias;

6 - No terceiro dia, após finalizar sua produção, o responsável irá entrar em contato com a pesquisadora para que a caixa seja recolhida;

7- Após dois dias, a criança, na presença de um responsável, irá conversar com a pesquisadora sobre os registros e produções por meio do *Google Meet* ou *Zoom* na presença de um responsável.

Os encontros terão duração média de 40 a 60 minutos, e em cada momento será realizada uma vídeo chamada com a pesquisadora num notebook ou computador, gravada, através da plataforma do Google Meet ou Zoom Essa vídeo chamada deverá acontecer nas instalações da sua casa, num cômodo isolado de ruídos e interrupções. No primeiro encontro virtual, a pesquisadora irá fazer uma apresentação breve sobre ela e irá esclarecer as dúvidas sobre a pesquisa e por fim fará uma contação de história e irá repassar as regras do jogo com a criança.

Para jogar, a criança terá à sua disposição materiais como: caderno sem pauta (nomeado como: Diário de Memórias), uma caixa canetinha hidrográfica, uma caixa de lápis de cor e uma câmera digital fotográfica. O caderno sem pauta (Diário de Memórias), a câmera digital fotográfica e a caixa do jogo deverão ser entregues. A caixa de canetinha hidrográfica, os adesivos não utilizados e a caixa de lápis de cor poderão ficar com a criança.

➔ **Esclarecimento do período de participação do voluntário na pesquisa, início, término e número de visitas para a pesquisa:**

A participação da criança na pesquisa acontecerá primeiro em um encontro virtual, via *Google Meet ou Zoom.* Ela receberá o jogo (sonda cultural) que ficará aos seus cuidados para a produção de dados durante o tempo máximo de três dias. Após a devolução do material, faremos mais um encontro virtual, via *Google Meet ou Zoom* para finalizarmos a participação da criança na pesquisa.Todos os encontros serão previamente agendados com os responsáveis.

Riscos:

Considera-se que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. E que poderão existir danos eventuais, imediatos ou tardios, comprometendo o indivíduo ou a coletividade. Os procedimentos adotados nesta pesquisa poderão representar risco eventual a seus participantes e por isso, caso seja detectado qualquer tipo de desconforto entre os participantes, provocado ao longo de sua participação no processo de coleta de dados, a pesquisadora responsável fará um atendimento inicial a suas queixas e procederá indicando, encaminhando e/ou realizando os cuidados necessários. Os participantes poderão desistir a qualquer momento de participar deste estudo, e sua desistência implicará que os dados que tenham sido produzidos com sua participação não mais farão parte do estudo - o participante desistente será informado de que sua não-participação não gerará qualquer consequência ou repercussão presente ou futura para ele.

Além disso, existe o risco inerente ao acesso à internet (como vírus em seu computador, vazamento de dados sigilosos e etc) e também o cansaço devido ao tempo gasto ao participar da pesquisa. A participação no estudo é voluntária, isto é, a qualquer momento o respondente poderá desistir de participar e/ou deixar de se envolver em alguma proposta de produção de dados que lhe deixe desconfortável, minimizando assim o constrangimento que o participante possa vir a passar. A recusa não trará nenhum prejuízo para o respondente ou para a pesquisadora. O participante não terá nenhum custo ou compensação financeira ao participar do estudo.

➔ **Benefícios:**

O principal benefício desta pesquisa será poder ampliar a compreensão, a partir de informações coletadas, sobre como crianças e educadores vivenciaram o período pandêmico e pós pandêmico. Além disso, compreender sobre as sutilezas que envolvem a produção de sentidos de crianças e educadores em um período histórico de grande impacto mundialmente, mas também individualmente. A partir das produções e das vozes dos participantes, gerar conhecimento que possa contribuir para a construção de estratégias metodológicas para se fazer pesquisa com a participação das crianças. Esse conhecimento pode levar, por exemplo, apontar caminhos para a construção de práticas educacionais que incluam as vozes das crianças.

➔ **Resultados e confidencialidade**

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc), ficarão armazenados em um computador pessoal, sob a responsabilidade do a responsabilidade de Emmanuelle Christine Chaves da Silva , no endereço da pesquisadora, pelo período mínimo 5 anos, no endereço emmanuelle.csilva@ufrpe.br.com, pelo período mínimo 5 anos.

Esclarecemos também que os resultados obtidos neste estudo são para fins científicos e sociais e que poderá ser publicado em revistas científicas ou apresentados em reuniões científicas, sempre preservando o sigilo quanto à sua identificação e demais dados pessoais.
Ao final da pesquisa você receberá informações sobre os resultados parciais e finais da pesquisa.

➔ **Garantia de Esclarecimentos**

Em qualquer etapa do estudo para esclarecimento de eventuais dúvidas você terá acesso a pesquisadora responsável - Michele Porfírio da Silva (porfirio05mi@gmail.com) e a orientadora desta pesquisa - Profª Emmanuelle Christine Chaves da Silva. (emmanuelle.csilva@ufrpe.br).

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia ficará com a pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você. Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação), assim como será oferecida assistência integral, imediata e gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes desta pesquisa.

Michele Porfírio da Silva
_____
(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu,_____,
CPF _____, abaixo assinado pela pessoa por mim designada, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo com os itens citados no documento e por isso aceito participar do estudo que recebe o título provisório: Produção de sentidos acerca de vivências educacionais no contexto pandêmico: retratos e memórias de crianças e educadores da Educação Infantil sobre o período de isolamento social, fechamento e reabertura das creches e pré-escolas, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Concordo com os procedimentos a serem realizados, seus riscos e benefícios, e as garantias de confidencialidade.Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.
Recife, ___/___/_____.

_____
Assinatura do responsável do participante

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar.

Nome:

_____

_____
Assinatura Testemunha 1

Nome:
_____

_____
Assinatura Testemunha 1

APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO ONLINE

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO ONLINE

Eu, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Michele Porfírio da Silva e a orientadora Emmanuelle Christine Chaves da Silva do projeto de pesquisa intitulado: **Produção de sentidos acerca de vivências educacionais no contexto pandêmico: retratos e memórias de crianças e educadores da Educação Infantil sobre o período de isolamento social, fechamento e reabertura das creches e pré-escolas,** a realizar as fotos/filmagem que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.
Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos/imagens (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.° 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004). Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto minha autorização para o uso de imagem e depoimento na pesquisa.
Obs.: Não marque a opção "aceito" deste termo se ainda tiver dúvida a respeito.
*
O Aceito ☐
O Não aceito ☐
Nome do responsável*: _____
CPF*: _____
Nome da criança*: _____
Endereço de e-mail *: _____
*Obrigatório

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ADULTO CONVIDADO)

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ADULTO CONVIDADO)

Prezado,

A criança que está participando da pesquisa que recebe o título provisório: **Produção de sentidos acerca de vivências educacionais no contexto pandêmico: retratos e memórias de crianças e educadores da Educação Infantil sobre o período de isolamento social, fechamento e reabertura das creches e pré-escolas** realizada pela pesquisadora Michele Porfírio da Silva, estudante de mestrado da Universidade Federal Rural de Pernambuco e a Fundação Joaquim Nabuco, te convidou a participar de um momento desta pesquisa. Desta forma, você irá produzir dados os quais serão utilizados posteriormente para fins acadêmicos e por isso solicitamos sua autorização.

Esta pesquisa é da responsabilidade do (a) do (a) pesquisador (a) Michele Porfírio da Silva, residente na rua Tegelvägen 1C, na província de Upplands Väsby no condado de Estocolmo e cep194 39, e-mail porfirio05mi@gmail.com, telefone: +46 (76) 0370402 (inclusive ligações a cobrar), sob orientação da Profª Emmanuelle Christine Chaves da Silva, e- mail: emmanuelle.csilva@ufrpe.br telefone: +55 81 9977-5881(inclusive ligações a cobrar).

Este documento é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Leia as informações com atenção e converse com o pesquisador responsável sobre quaisquer dúvidas que você tenha, para maiores esclarecimentos.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa:**

- Propósito da pesquisa:

Este estudo tem como objetivo investigar os processos de produção de sentidos de crianças e educadores sobre o contexto pandêmico em três momentos: isolamento social, fechamento das escolas e retorno das atividades escolares. Assim, nesta pesquisa científica os participantes serão crianças na primeira infância (4 e 5 anos de idade) que estão matriculados desde o ano de 2020 em escolas Municipais da Região Metropolitana do Recife e os educadores que atenderam estas crianças no ano de 2020, 2021 e 2022.

- Justificativa:

As vivências de crianças e educadores durante o contexto pandêmico foram e ainda vem sendo experienciados com desafios e descobertas que podem apontar caminhos para se pensar sobre crianças e infâncias no contexto atual, bem como as possibilidades pedagógicas para se trabalhar com a educação infantil num período pós-pandêmico.

- Objetivo geral:

Investigar os processos de produção de sentidos de crianças e educadores sobre o contexto pandêmico em três momentos: isolamento social, fechamento das escolas e retorno das atividades escolares.

- Objetivos específicos:

1. Identificar e analisar, por meio de registros imagético-discursivos, os sentidos produzidos por crianças e educadores da Educação Infantil em relação à pandemia, o período de isolamento social e o fechamento das escolas;
2. Identificar e analisar, por meio de registros imagético-discursivos, os sentidos produzidos pelas crianças e educadores da Educação infantil sobre a reabertura das escolas e o retorno das atividades escolares, ainda no período de pandemia;
3. Identificar e analisar, por meio de registros imagético-discursivos, os sentidos produzidos pelos educadores sobre as vivências e atividades pedagógicas realizadas no período de fechamento das escolas, como também, aquelas vivências e atividades propostas quando do retorno às atividades presenciais.

- **Procedimentos de coleta de dados:**

Para a realização deste estudo a produção de dados se dará via sonda cultural com características de um jogo. Nesta pesquisa a sonda cultural foi elaborada com intuito da pesquisadora jogar com a criança, utilizando alguns materiais que estarão dentro de uma caixa que ela receberá e o principal motivador será as memórias, os sentimentos, fotos e vídeos que a criança deseja compartilhar.

A caixa que ela receberá recebe o nome de: **Caixa do tempo: resgate memórias, desperte sentimentos e histórias sobre o período pandêmico.**. Dentro desta caixa ela encontrará um caderno sem pauta, nomeado: **Diário de Memórias**, um conjunto de canetas hidrográficas, um conjunto de lápis de cor, uma máquina de fotográfica e as instruções do jogo impressas, adesivos.

A proposta do jogo se dará de acordo com as seguintes etapas:

1 - Após a criança aceitar participar da pesquisa, e seus responsáveis ler e assinar o termo de consentimento autorizando a participação da criança, ela receberá o jogo e a caixa poderá ser aberta e as regras lidas pelos responsáveis;

2 - Antes de iniciar a interação com o jogo (sonda cultural), será realizado um encontro via *Google Meet* ou *Zoom* para que todas as dúvidas sejam esclarecidas com a participação de algum responsável;

3 - Ainda neste primeiro encontro online, a pesquisadora irá contar uma história e o jogo poderá ser iniciado. No jogo a criança será convidado (a) a resgatar registros (fotos, desenhos, vídeos) e em um outro momento produzir registros via fotografias do momento atual podendo ser complementado com desenhos e gravação de vídeos;

4- O processo de criação é livre a partir das instruções do jogo, que possui regras e perguntas disparadoras que estarão disponíveis para a criança dentro da caixa e as regras devem ser consultadas sempre que necessário;

5 - O jogo ficar disponível para a criança durante três dias;

6 - No terceiro dia, após finalizar sua produção, o responsável irá entrar em contato com a pesquisadora para que a caixa seja recolhida;

7- Após dois dias, a criança, na presença de um responsável, irá conversar com a pesquisadora sobre os registros e produções por meio do *Google Meet* ou *Zoom* na presença de um responsável.

Sua participação acontecerá no momento em que a criança te convidar e assim você terá a oportunidade de contar um pouquinho do que vocês viveram em sua casa no período pandêmico. Para isso você poderá separar imagens, vídeos, desenhar ou escrever sobre os anos de 2020, 2021 e 2022. Nesse momento você pode contar sobre o que sentiu, como viveu o fechamento das escolas, as mudança da rotina em sua casa, quais momentos foram mais difíceis, o que mudou no comportamento deles e no seu comportamento com a chegada da pandemia, como eles se sentiram com o retorno das atividades escolares presenciais, se vocês realmente conseguiram fazer isolamento social, o que percebeu como sendo positivo ou negativo, quais sentimentos vieram, quais as experiências mudaram a maneira dele pensar, enfim... tudo o que ele achar que pode contribuir para contar um pouco do que vocês viveram nesse período.

Após a finalização de produção de dados e entrega do jogo, a pesquisadora entrará em contato e você irá participar de um encontro por vídeo chamada para falarmos também sobre suas produções.

Todos encontros terão duração média de 40 a 60 minutos, e em cada momento será realizada uma vídeo chamada com a pesquisadora num notebook ou computador, gravada, através da plataforma do Google Meet ou Zoom Essa vídeo chamada deverá acontecer nas instalações da sua casa, num cômodo isolado de ruídos e interrupções. No primeiro encontro virtual, a pesquisadora irá fazer uma apresentação breve sobre ela e irá esclarecer as dúvidas sobre a pesquisa e por fim fará uma contação de história e irá repassar as regras do jogo com a criança.

Para jogar, a criança terá à sua disposição materiais como: caderno sem pauta (nomeado como: Diário de Memórias), uma caixa canetinha hidrográfica, uma caixa de lápis de cor e uma câmera digital fotográfica. O caderno sem pauta (Diário de Memórias), a câmera digital fotográfica e a caixa do jogo deverão ser entregues. A caixa de canetinha hidrográfica, os adesivos não utilizados e a caixa de lápis de cor poderão ficar com a criança.

- **Esclarecimento do período de participação do voluntário na pesquisa, início, término e número de visitas para a pesquisa:**

A participação da criança na pesquisa acontecerá primeiro em um encontro virtual, via *Google Meet ou Zoom.* Ela receberá o jogo (sonda cultural) que ficará aos seus cuidados para a produção de dados durante o tempo máximo de três dias. Após a devolução do material, faremos mais um encontro virtual, via *Google Meet ou Zoom* para finalizarmos a participação da criança na pesquisa.Todos os encontros serão previamente agendados com os responsáveis.

Riscos:

Considera-se que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. E que poderão existir danos eventuais, imediatos ou tardios, comprometendo o indivíduo ou a coletividade. Os procedimentos adotados nesta pesquisa poderão representar risco eventual a seus participantes e por isso, caso seja detectado qualquer tipo de desconforto entre os participantes, provocado ao longo de sua participação no processo de coleta de dados, a pesquisadora responsável fará um atendimento inicial a suas queixas e procederá indicando, encaminhando e/ou realizando os cuidados necessários. Os participantes poderão desistir a qualquer momento de participar deste estudo, e sua desistência implicará que os dados que tenham sido produzidos com sua participação não mais farão parte do estudo - o participante desistente será informado de que sua não-participação não gerará qualquer consequência ou repercussão presente ou futura para ele.

Além disso, existe o risco inerente ao acesso à internet (como vírus em seu computador, vazamento de dados sigilosos e etc) e também o cansaço devido ao tempo gasto ao participar da pesquisa. A participação no estudo é voluntária, isto é, a qualquer momento o respondente poderá desistir de participar e/ou deixar de se envolver em alguma proposta de produção de dados que lhe deixe desconfortável, minimizando assim o constrangimento que o participante possa vir a passar. A

recusa não trará nenhum prejuízo para o respondente ou para a pesquisadora. O participante não terá nenhum custo ou compensação financeira ao participar do estudo.

- **Benefícios:**

O principal benefício desta pesquisa será poder ampliar a compreensão, a partir de informações coletadas, sobre como crianças e educadores vivenciaram o período pandêmico e pós pandêmico. Além disso, compreender sobre as sutilezas que envolvem a produção de sentidos de crianças e educadores em um período histórico de grande impacto mundialmente, mas também individualmente. A partir das produções e das vozes dos participantes, gerar conhecimento que possa contribuir para a construção de estratégias metodológicas para se fazer pesquisa com a participação das crianças. Esse conhecimento pode levar, por exemplo, apontar caminhos para a construção de práticas educacionais que incluam as vozes das crianças.

- **Resultados e confidencialidade**

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc), ficarão armazenados em em computador pessoal, sob a responsabilidade do a responsabilidade de Emmanuelle Christine Chaves da Silva , no endereço da pesquisadora, pelo período mínimo 5 anos, no endereço emmanuelle.csilva@ufrpe.br.com, pelo período mínimo 5 anos.

Esclarecemos também que os resultados obtidos neste estudo são para fins científicos e sociais e que poderá ser publicado em revistas científicas ou apresentados em reuniões científicas, sempre preservando o sigilo quanto à sua identificação e demais dados pessoais.

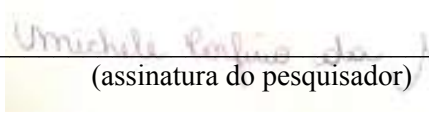
Ao final da pesquisa você receberá informações sobre os resultados parciais e finais da pesquisa.

- **Garantia de Esclarecimentos**

Em qualquer etapa do estudo para esclarecimento de eventuais dúvidas você terá acesso a pesquisadora responsável - Michele Porfírio da Silva (porfirio05mi@gmail.com) e a orientadora desta pesquisa - Profª Emmanuelle Christine Chaves da Silva. (emmanuelle.csilva@ufrpe.br).

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia ficará com a pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação), assim como será oferecida assistência integral, imediata e gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes desta pesquisa.



(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu,_____, CPF _____, abaixo assinado pela pessoa por mim designada, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo com os itens citados no documento e por isso aceito participar do estudo que recebe o título provisório: Produção de sentidos acerca de vivências educacionais no contexto pandêmico: retratos e memórias de crianças e educadores da Educação Infantil sobre o período de isolamento social, fechamento e reabertura das creches e pré-escolas, como

voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Concordo com os procedimentos a serem realizados, seus riscos e benefícios, e as garantias de confidencialidade.Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Recife, ___/___/_____.

_____

Assinatura do participante

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar.

Nome: _____

Assinatura Testemunha 1

Nome: _____

Assinatura Testemunha 2

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE) PARA OS EDUCADORES

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE) PARA OS EDUCADORES

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa que recebe o título provisório:**"Produção de sentidos acerca de vivências educacionais no contexto pandêmico: retratos e memórias de crianças e educadores da Educação Infantil sobre o período de isolamento social, fechamento e reabertura das creches e pré-escolas",** que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Michele Porfírio da Silva, residente na rua Tegelvägen 1C, na província de Upplands Väsby no condado de Estocolmo e cep194 39, e-mail porfirio05mi@gmail.com, telefone: +46 (76) 0370402 (inclusive ligações a cobrar), sob orientação da Profª Emmanuelle Christine Chaves da Silva, e- mail: emmanuelle.csilva@ufrpe.br, telefone: +55 81 9977-5881(inclusive ligações a cobrar)**.**

Este documento é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Leia as informações com atenção e converse com o pesquisador responsável sobre quaisquer dúvidas que você tenha, para maiores esclarecimentos.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

➔ **Descrição da pesquisa:**

● Propósito da pesquisa:

Este estudo tem como objetivo investigar os processos de produção de sentidos de crianças e educadores sobre o contexto pandêmico em três momentos: isolamento social, fechamento das escolas e retorno das atividades escolares. Assim, nesta pesquisa científica os participantes serão crianças na primeira infância (4 e 5 anos de idade) que estão matriculados desde o ano de 2020 em escolas Municipais da Região Metropolitana do Recife e os educadores que atenderam estas crianças no ano de 2020, 2021 e 2022.

● Justificativa:

As vivências de crianças e educadores durante o contexto pandêmico foram e ainda vem sendo experienciados com desafios e descobertas que podem apontar caminhos para se pensar sobre crianças e infâncias no contexto atual, bem como as possibilidades pedagógicas para se trabalhar com a educação infantil num período pós-pandêmico.

● Objetivo geral:

Investigar os processos de produção de sentidos de crianças e educadores sobre o contexto pandêmico em três momentos: isolamento social, fechamento das escolas e retorno das atividades escolares.

● Objetivos específicos:

1) Identificar e analisar, por meio de registros imagético-discursivos, os sentidos produzidos por crianças e educadores da Educação Infantil em relação à pandemia, o período de isolamento social e o fechamento das escolas;
2) Identificar e analisar, por meio de registros imagético-discursivos, os sentidos produzidos pelas crianças e educadores da Educação infantil sobre a reabertura das escolas e o retorno das atividades escolares, ainda no período de pandemia;
3) Identificar e analisar, por meio de registros imagético-discursivos, os sentidos produzidos pelos educadores sobre as vivências e atividades pedagógicas realizadas no período de fechamento das escolas, como também, aquelas vivências e atividades propostas quando do retorno às atividades presenciais.

➔ **Procedimentos de coleta de dados:**

Para a realização deste estudo a produção de dados se dará via sonda cultural. Nesta pesquisa a sonda cultural será elaborada com os seguintes itens: Uma caixa nomeada como: **Caixa de histórias, retratos e memórias: afetos e sentidos produzidos no período pandêmico**, um caderno sem pauta, nomeado: **Diário de Memórias**, um conjunto de canetas e as instruções impressas.

Antes de iniciar a interação com o jogo (sonda cultural), será realizado um encontro via *Google Meet* ou *Zoom* para que todas as dúvidas sejam esclarecidas. Este jogo consiste basicamente em resgatar registros (fotos, produções como planejamentos, atividades utilizadas no período de fechamento das creches e escolas), tirar fotografias do momento atual e registrar através da escrita pensamentos, lembranças e sentimentos experienciados. O processo de criação é livre a partir das instruções do jogo, que possui regras e perguntas disparadoras que estarão disponíveis para você dentro da caixa. Ao final de até duas semanas, você irá conversar com a pesquisadora principal sobre seus registros por meio do *Google Meet* ou *Zoom*.

➔ **Esclarecimento do período de participação do voluntário na pesquisa, início, término e número de visitas para a pesquisa:**

Sua participação na pesquisa acontecerá primeiro em um encontro virtual, via *Google Meet ou Zoom.* Você receberá no mesmo dia o material (sonda cultural) que ficará aos seus cuidados para a produção de dados durante o tempo máximo de 3 semanas. Após a entrega do material, faremos mais um encontro virtual, via *Google Meet ou Zoom* para finalizarmos sua participação.

➔ **Riscos:**

Considera-se que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. E que poderão existir danos eventuais, imediatos ou tardios, comprometendo o indivíduo ou a coletividade. Os procedimentos adotados nesta pesquisa poderão representar risco eventual a seus participantes e por isso, caso seja detectado qualquer tipo de desconforto entre os participantes, provocado ao longo de sua participação no processo de coleta de dados, a pesquisadora responsável fará um atendimento inicial a suas queixas e procederá indicando,

encaminhando e/ou realizando os cuidados necessários. Você poderá desistir a qualquer momento de participar deste estudo, e sua desistência implicará que os dados que tenham sido produzidos com sua participação não mais farão parte do estudo - o participante que desistir de participar da pesquisa, será informado de que sua não participação não irá gerar qualquer consequência para ele.

Além disso, existe o risco inerente ao acesso à internet (como vírus em seu computador, vazamento de dados sigilosos e etc) e também o cansaço devido ao tempo gasto ao participar da pesquisa. A participação no estudo é voluntária, isto é, a qualquer momento você poderá desistir de participar e/ou deixar de se envolver em alguma proposta de produção de dados que lhe deixe desconfortável, minimizando assim o constrangimento que você possa vir a passar. A recusa não trará nenhum prejuízo para você ou para a pesquisadora. Você não terá nenhum custo ou compensação financeira ao participar do estudo.

➔ **Benefícios:**

O principal benefício desta pesquisa será poder ampliar a compreensão, a partir de informações coletadas, sobre como crianças e educadores vivenciaram o período pandêmico e pós pandêmico. Além disso, compreender sobre as sutilezas que envolvem a produção de sentidos de crianças e educadores em um período histórico de grande impacto mundialmente,mas também individualmente. A partir das produções e das vozes dos participantes, gerar conhecimento que possa contribuir para a construção de estratégias metodológicas para se fazer pesquisa com a participação das crianças. Esse conhecimento pode levar, por exemplo, apontar caminhos para a construção de práticas educacionais que incluam as vozes das crianças.

➔ **Resultados e confidencialidade**

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc), ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade de Emmanuelle Christine Chaves da Silva, no endereço da pesquisadora, pelo período mínimo 5 anos, no endereço ecchaves.ufrpe@gmail.com, pelo período mínimo 5 anos.

Esclarecemos também que os resultados obtidos neste estudo são para fins científicos e sociais e que poderá ser publicado em revistas científicas ou apresentados em reuniões científicas, sempre preservando o sigilo quanto à sua identificação e demais dados pessoais.
Ao final da pesquisa você receberá informações sobre os resultados parciais e finais da pesquisa.

➔ **Garantia de Esclarecimentos**

Em qualquer etapa do estudo para esclarecimento de eventuais dúvidas você terá acesso a pesquisadora responsável - Michele Porfírio da Silva (porfirio05mi@gmail.com) e a orientadora desta pesquisa - Profª Emmanuelle Christine Chaves da Silva. (ecchaves.ufrpe@gmail.com).

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia ficará com a pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você. Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação), assim como será oferecida assistência integral, imediata e gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes desta pesquisa.

_____
(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu,_____,
CPF _____, abaixo assinado pela pessoa por mim designada, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo com os itens citados no documento e por isso aceito participar do estudo que recebe o título provisório: Produção de sentidos acerca de vivências educacionais no contexto pandêmico: retratos e memórias de crianças e educadores da Educação Infantil sobre o período de isolamento social, fechamento e reabertura das creches e pré-escolas, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Concordo com os procedimentos a serem realizados, seus riscos e benefícios, e as garantias de confidencialidade.Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.
Recife, ___/___/_____.

_____
Assinatura do participante

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar.

Nome:
_____

_____
Assinatura Testemunha 1

Nome:
_____

_____
Assinatura Testemunha 1

APÊNDICE F - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM 1

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, **Carla Cunha de França,** portadora do CPF: **703.104.434-07** e RG: **9.435.644**, após ter sido devidamente informado(a) sobre os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa intitulada "Retratos e Memórias de Crianças e Educadores da Educação Infantil sobre as Experiências Escolares durante o Período Pandêmico", conduzida pelas pesquisadoras Michele Porfírio da Silva e Emmanuelle Christine Chaves da Silva, declaro ter auxiliado no processo de montagem, entrega e recolhimento do jogo de pesquisa, registrando tal momento.

Consciente da relevância desses registros e, consequentemente, da necessidade de utilizar minha imagem para compor o texto final da dissertação de mestrado e outros produtos acadêmicos relacionados à pesquisa, AUTORIZO, por meio deste termo, as mencionadas pesquisadoras a utilizarem minhas fotografias para fins científicos e de estudos, incluindo, mas não se limitando a, dissertações, livros, artigos impressos e/ou em mídias digitais, em benefício das referidas pesquisadoras.

Declaro ainda que estou ciente de que a utilização de minhas imagens se dará estritamente no contexto da pesquisa mencionada, sendo vedado seu uso para quaisquer outros fins que não estejam diretamente relacionados ao propósito acadêmico ora especificado.

Esta autorização é concedida de forma voluntária e não onerosa, com pleno conhecimento dos termos e alcance de sua aplicação.

Local: Recife, 10 de agosto de 2023

Assinatura: Carla Cunha de França

APÊNDICE G - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM 2

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, EUNICE FLORENTINO DE ALMEIDA portadora do CPF: 056.311.524-60 e RG 7554001,após ter sido devidamente informado(a) sobre os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa intitulada "Retratos e Memórias de Crianças e Educadores da Educação Infantil sobre as Experiências Escolares durante o Período Pandêmico", conduzida pelas pesquisadoras Michele Porfirio da Silva e Emmanuelle Christine Chaves da Silva, declaro ter auxiliado no processo de montagem, entrega e recolhimento do jogo de pesquisa, registrando tal momento.

Consciente da relevância desses registros e, consequentemente, da necessidade de utilizar minha imagem para compor o texto final da dissertação de mestrado e outros produtos acadêmicos relacionados à pesquisa, AUTORIZO, por meio deste termo, as mencionadas pesquisadoras a utilizarem minhas fotografias para fins científicos e de estudos, incluindo, mas não se limitando a, dissertações, livros, artigos impressos e/ou em mídias digitais, em benefício das referidas pesquisadoras.

Declaro ainda que estou ciente de que a utilização de minhas imagens se dará estritamente no contexto da pesquisa mencionada, sendo vedado seu uso para quaisquer outros fins que não estejam diretamente relacionados ao propósito acadêmico ora especificado.

Esta autorização é concedida de forma voluntária e não onerosa, com pleno conhecimento dos termos e alcance de sua aplicação.

Local: Recife, 08 de agosto de 2023

Assinatura:

Eunice Florentino de Almeida

APÊNDICE H - REGRAS DO JOGO FORMATADO PARA AS CRIANÇAS

Caixa do tempo: resgate memórias, desperte sentimentos e histórias do período pandêmico

O mundo todo, nos anos de 2020, 2021 e 2022 vivenciou um grande desafio.

Enfrentamos o COVID-19, ficamos em casa, perdemos e nos separamos de pessoas que amamos, ficamos sem frequentar as escolas, brincamos mais em casa, mudamos nossas rotinas...

Foi um grande desafio, mas aqui estamos nós para contar um pouco dessa história.

Para isso, busquei encontrar algumas crianças e alguns adultos que pudessem me ajudar contando um pedacinho dessa história.

Você foi uma das crianças que possuem essa oportunidade de relembrar o passado e de contar um pouco do que você viveu e um pouco do que vive hoje!

É incrível não é mesmo?

Foi por isso que, criei um jogo que pudesse despertar em você o poder de relembrar os anos de 2020, 2021 e 2022!

Esse jogo é a **"Caixa do tempo: memórias e histórias do período pandêmico"**

Esse jogo, assim, como todo jogo, também tem regras, peças e instruções.

No nosso jogo, cada criança recebe **uma caixa um conjunto de canetinhas, uma caixa de lápis de cor, caderno com o nome: Diário de Memórias,uma câmera fotográfica, as regras do jogo e um manual de instrução de uso da câmera fotográfica, adesivos para te ajudar nas etapas do jogo, adesivos para usar nas etapas do jogo.**

Com os lápis de cor e as canetinhas, você poderá soltar sua imaginação contando por meio de desenhos e palavras momentos que te marcaram durante a pandemia. Todos seus desenhos podem ser feitos em seu Diário de Memórias.

Quando você usar a máquina fotográfica, poderá com a ajuda de um adulto, consultar o manual de instrução dela e para te ajudar, encaminharei um vídeo de instrução!

Para o jogo acontecer, sempre que necessário peça ajuda a um adulto para relembrar as regras e os passos do jogo!

As regras são simples:

O jogo possui 3 etapas diferentes em que você poderá resgatar memórias, histórias, fotografias, objetos. Tudo isso pode ser contado por meio de desenhos no seu Diário de Memórias, os objetos podem ser colocados dentro da caixa, os arquivos de fotos podem ser enviados por meio do Whatsapp: +46 (76)0370402, os registros atuais podem ser feitos com a ajuda da câmera fotográfica. Você tem até 3 dias para finalizar o jogo!

Primeira etapa:

Nesta primeira etapa, aacontecerá a primeira uma chamada de vídeo e vou ler as regras com você junto do seu responsável.

Ao terminar a leitura das regras, vou contar uma história para você chamada: **À Espera do Sol** e depois da contação de história, nós iremos conversar um pouco.

Quando terminarmos a chamada de vídeo, vou te pedir para fazer um desenho no Diário de Memórias sobre a história que você ouviu e você poderá utilizar as canetinhas e os lápis de cor.

Segunda etapa:

Convide um adulto da sua casa para jogar com você!

Juntos vocês podem olhar fotos, desenhos, lembrar de histórias, momentos e sentimentos que surgiram quando ninguém podia sair de casa e que as escolas fecharam por causa da COVID.

Lembre sempre que você está me ajudando a contar um pouco sobre o que vivemos nos anos de 2020, 2021 e 2022. Momentos felizes e tristes, momentos de saudade, de surpresas boas e ruins, o que te divertiu e o que não foi tão legal assim, lugares que você foi e os lugares que não pôde ir mais, do que sentiu saudade e do que não fez falta, do que pôde ou não fazer.

Para isso é importante você trazer lembranças do que te marcou nos momentos em que **as escolas fecharam, o que mais gostou de fazer no período que todos estavam em casa sem poder sair de casa, o que não gostou quando teve que ficar em casa, quais as mudanças que aconteceram na sua vida, se brincou na rua, com quem brincou, quais sentimentos vieram nesses momentos (medo, raiva, tristeza, felicidade, insegurança, saudade)**.

Ah! Depois de escolher as imagens, vídeos ou fazer desenhos desses momentos dê um título para cada um deles e peça ao adulto que você convidou para participar do jogo para escrever o título indicando qual é a imagem dele.

As fotos, vídeos, objetos são muito importantes nesse processo e nos ajudam a resgatar memórias, mas não esqueça que você também pode fazer desenhos para contar sua história, porque nem sempre conseguimos registrar os momentos e sentimentos, não é mesmo?

Nessa segunda etapa, tem uma regra para seguir:

Você poderá selecionar somente10 fotos ou vídeos e com a ajuda de um adulto me enviar pelo pelo Whatsapp: +46 (76)0370402, não esqueça do título de cada imagem, vídeo ou desenho, ok?

Agora, o adulto que você escolheu irá jogar também!

Ee também terá a oportunidade de contar um pouquinho do que vocês viveram em sua casa!

Isso é muito importante, pois cada um de nós conseguimos enxergar um mesmo momento de maneiras diferentes e podemos assim, contribuir para contar sobre esse momento que foi tão diferente e com tantas mudanças em nossas vidas!

Assim como você, ele poderá resgatar imagens, vídeos, desenhar ou escrever sobre os anos de 2020, 2021 e 2022.

Esse adulto também poderá contar sobre **o que sentiu, como viveu o fechamento das escolas, as mudança da rotina em sua casa, quais momentos foram desafiadores, o que mudou no comportamento deles e no seu comportamento com chegada da pandemia, como eles se sentiram com o retorno das atividades escolares presenciais, se vocês realmente conseguiram fazer isolamento social, o que percebe como sendo positivou ou negativo, quais sentimentos vieram, quais as experiências mudaram a maneira dele pensar**, enfim... tudo o que ele achar que pode contribuir para contar um pouco do que vocês viveram nesse período.

Para ele, também existe uma regra: Ele poderá resgatar até 3 imagens ou vídeos e também deverá encaminhá-la por meio do Whatsapp: +46 (76)0370402. Mas diferente de você, ele poderá escrever mais do que um título sobre essas imagens.

Terceira etapa:

Agora chegou a hora de você utilizar a câmera fotográfica.

Nessa etapa, você deve tentar contar um pouco da sua rotina atual fotografando momentos ou fazendo vídeos. Tente registrar momentos que incluam o que mais gosta de fazer, do que gosta de brincar, momentos que não são tem legais, mas que fazem parte de sua vida, com quem brinca e onde brinca, quais as coisas que você faz para te ajudar a se proteger contra a COVID, quais as coisas que você começou a fazer depois do momento que as pessoas tiveram que ficar em casa para se proteger e que ainda continua fazendo.

Enfim... você fotografa, durante um dia, tudo que você acha que pode contribuir para as pessoas conhecerem um pouco da sua vida depois do momento de isolamento social.

Fotografe as coisas que você acha que têm sentido na sua vida! Ou as que você acha que não fazem o menor sentido... E também desenhe sobre isso...

Lembre-se de que um adulto irá te orientar sobre como utilizar a máquina fotográfica a partir do manual de instrução e você também poderá assistir um vídeo explicativo sobre como utilizar a máquina fotográfica.

Para essa etapa existe uma regra: escolha bem os momentos que irá fotografar ou gravar o vídeo, pois eles não podem ser apagados.

Finalizando o jogo:

Conforme falei no início das regras, você tem até 3 dias para finalizar o jogo.

Quando acabar esse tempo, você deverá colocar dentro da Caixa do Tempo o Diário de Memórias, os objetos que você possa ter escolhido, a máquina fotográfica e todos os utensílios dela e depois fechar.

Peça a seu adulto responsável para entrar em contato comigo que iremos agendar a entrega da Caixa do Tempo. Aí eu vou olhar tudo pra depois a gente irá conversar de novo e você poder me contar sobre as coisas que fotografou, escreveu e desenhou.

Ah! A caixa de canetinhas coloridas, a caixa de lápis de cor e os adesivos que sobrar não precisam ser entregues. São todos um presente meu para você!

Agora sim! Já podemos jogar!

Vamos lá?

APÊNDICE I - REGRAS DO JOGO FORMATADO PARA AS EDUCADORAS

Caixa de memórias, retratos e histórias: afetos e sentidos produzidos no período pandêmico

✓ Antes de iniciar o jogo a pesquisadora fará um encontro virtual para que você possa tirar suas dúvidas. Esse encontro será agendado no dia do recebimento do jogo.

As regras do jogo:

Você irá jogar um jogo em que sua criatividade, suas histórias e vivências serão protagonistas. Deixe que as lembranças tragam na memória os afetos e os sentidos que foram experienciados desde o início da pandemia.

Traga à tona sentimentos e sentidos, desafios e surpresas, olhares e descobertas, tudo isso a partir de documentos como por exemplo: registros realizados por crianças, registros de aulas online, planejamentos, formações, fotografias e vivências. Partilhe registros que marcaram seu trabalho como educadora de março de 2020 até os dias atuais.

Faça desenhos, resgate os registros fotográficos,escreva e crie conexões desde os acontecimentos mais comuns até os mais inusitados que te trouxeram algum tipo transformação, em especial na sua prática docente.

Não tenha limites!

Para dar vida a toda essa produção, use sem moderação o **Diário de Memórias** que está dentro da caixa do jogo.

O **Diário de Memórias** é o espaço que te dará a oportunidade de apresentar um pedaço do seu mundo, das suas experiências do que passou, do que vivencia atualmente e que te levam a perspectivar um futuro.

Use sua imaginação e faça deste jogo uma possibilidade única de contar um pedaço da sua história em um momento que marcou e ainda marca de diferentes formas a humanidade.

Valendo!

E se...
Você pudesse fazer uma retrospectiva, olhando para março de 2020, período em que a pandemia se instalou em nosso país, até os dias atuais.

E se...
Você pudesse olhar de longe, lá do alto, para tudo o que aconteceu e reviver as experiências que marcaram esse período em sua vida pessoal e profissional?

Quais sentimentos?
Quais experiências?
Quais sentidos?
Quais momentos?
Quais registros?
O que te afetou?

Agora você irá aprofundar um pouco mais...
Observe a realidade do momento em que você está realizando o jogo.
A proposta é que você possa observar as crianças com quem você trabalha e sua própria prática pedagógica.

Faça registros, colha informações inspirando nas questões abaixo:

O que você consegue ver no cotidiano das crianças que mudou?

Em quais momentos você identifica mudanças nas ações da criança e nas suas ações?
O que permanece igual?
As estruturas de trabalho mudaram? Quais?
Quem são essas crianças?
O que nelas te afeta?
Como elas brincam?
Existem nas ações delas, registros, de um período pandêmico?

Inspirado nas questões acima, te convido a resgatar registros de fatos e momentos que te marcaram, deixando emergir o que de forma significativa te convidou a mudar, a se desafiar a traçar novos caminhos em sua prática docente.

Alimente sua **Caixa de memórias, retratos e histórias: afetos e sentidos.**

Registre tudo no seu **Diário de Memória.**

Finalizando o jogo

Depois de um mergulho em sua memória, de um resgate do que fez e faz sentido para você e sua prática na área da educação, daremos início ao fechamento da nosso jogo.

Para isso, atente-se às instruções abaixo:

- ✓ Todos os registros de imagens e vídeos podem ser compartilhados por meio do whatsapp pelo número +46 (76)0370402;
- ✓ Lembre-se de que todo conteúdo de imagens e vídeos compartilhados devem ser referenciados em seu registro;
- ✓ Após finalizar os registros, feche a caixa do jogo e entre em contato com a pesquisadora para que o material seja retirado no horário cominado;
- ✓ Você tem até 2 semanas para finalizar o jogo;
- ✓ Ao finalizar o jogo entre em contato com a pesquisadora pelo whatssap: +46 (76)0370402;
- ✓ As canetas coloridas não precisam ser entregues;

- ✓ Após a entrega do jogo, a pesquisadora fará uma leitura prévia de todo o material e entrará em contato para que vocês realizem um encontro virtual;

- ✓ Nesse encontro a pesquisadora promoverá um momento de escuta ativa e acolhedora para que você possa falar da sua produção.

- ✓ Divirta-se no processo!

Boa Sorte!