



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

LIDIANE DOS REIS SANTOS AMORIM

**IMPACTOS DO ISOLAMENTO SOCIAL VIVIDOS NA APRENDIZAGEM E NO
DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO
PAULO**

São Paulo

2023

LIDIANE DOS REIS SANTOS AMORIM

**IMPACTOS DO ISOLAMENTO SOCIAL VIVIDOS NA APRENDIZAGEM E NO
DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO
PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/UNINOVE), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Nádia Conceição Lauriti.

São Paulo

2023

Amorim, Lidianne dos Reis Santos

Impactos do isolamento social vividos na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças de uma escola municipal de São Paulo. / Lidianne dos Reis Santos Amorim. 2023.

146 f

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2023.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Nádia Conceição Lauriti.

1. Impactos do isolamento social. 2. Aprendizagem. 3. Desenvolvimento da criança. 4. Educação Infantil. 5. Covid-19 na Educação.

I. Lauriti, Nádia Conceição. II. Título.

CDU 372

LIDIANE DOS REIS SANTOS AMORIM

**IMPACTOS DO ISOLAMENTO SOCIAL VIVIDOS NA APRENDIZAGEM E NO
DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO
PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/UNINOVE), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formada por

São Paulo, 20 de dezembro de 2023

Presidente: Profa. Dra. Nádia Conceição Lauriti (UNINOVE)

Membro: Profa. Dra. Patrícia Aparecida Bioto (UNINOVE)

Membro: Profa. Dra. Fernanda Rossi (UNESP)

São Paulo

2023

A Deus, que me sustenta a cada dia. À minha família, pelo apoio incondicional, paciência e amor ao longo desta jornada. Às crianças que, com sua curiosidade e vitalidade, inspiraram-me em cada página deste trabalho. Aos educadores e colegas de jornada, cuja partilha de saberes enriqueceu este processo. E a todos que acreditam na importância da Educação Infantil, esta dissertação é dedicada com gratidão e comprometimento.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui foi uma jornada desafiadora, e não posso deixar de expressar meus agradecimentos a todas as pessoas que desempenharam papéis fundamentais nesta trajetória.

Primeiramente, agradeço a Deus por me guiar em cada etapa desta jornada, proporcionando sabedoria, perseverança e resiliência nos momentos mais desafiadores.

Ao meu amado esposo, Willians, meu maior incentivador, que, com amor e compreensão, sempre esteve ao meu lado, tornando esta jornada mais leve. Às minhas filhas Nicolý, Emily e Alice, que são minha inspiração diária, incentivando-me, muitas vezes sem perceber, a seguir adiante e a buscar o melhor para nossa família.

Aos meus queridos pais, que me apoiaram e me auxiliaram nos cuidados com minhas princesas, permitindo-me focar em estudos, quando necessário.

Ao meu irmão Rodrigo e à minha cunhada Bárbara, pelo incentivo e apoio fundamentais neste processo.

À minha amiga e colega de trabalho Denise, que me incentivou a trilhar o caminho do mestrado, sempre me lembrando do valor da persistência e dedicação.

À professora Nádia, minha orientadora, pela sabedoria, paciência e dedicação, que me guiou durante toda esta trajetória. Às professoras Patrícia e Fernanda, que gentilmente aceitaram fazer parte da banca e cujas contribuições valorizaram imensamente este trabalho.

Agradeço às demais professoras do programa de pós-graduação profissional, por compartilharem comigo seus conhecimentos, e à UNINOVE, por proporcionar esta rica oportunidade de crescimento e aprendizado.

Um agradecimento especial à coordenadora e às professoras da escola, que abriram as portas e confiaram em minha pesquisa, permitindo que esta pesquisa se concretizasse.

A cada autor e pesquisador, cujas obras embasaram e enriqueceram esta dissertação, minha profunda gratidão.

E, finalmente, ao leitor, pelo interesse e tempo dedicado a esta obra. Que as páginas a seguir possam contribuir, inspirar e ressoar de maneira significativa em sua trajetória.

De coração, meu sincero agradecimento a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta caminhada.

*“Ensina-nos a contar nossos dias, para que o
nosso coração alcance sabedoria”
(Salmos 90, versículo 12)*

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo os impactos na aprendizagem e no desenvolvimento infantil, causados pelo isolamento social vivido na pandemia de Covid-19, nos anos de 2020 e 2021, pelas crianças de uma escola de Educação Infantil do município de São Paulo. As questões que motivaram esta pesquisa foram as seguintes: Quais foram os impactos que a dificuldade de interação da criança com o ambiente escolar causou no processo do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem? As crianças apresentaram dificuldades na realização das propostas, no retorno ao atendimento presencial? O objetivo geral desta investigação foi analisar os impactos na aprendizagem e no desenvolvimento infantil, percebidos pelas professoras, que o isolamento social, vivido na pandemia de Covid-19, trouxe para a vida das crianças. Diante dessa problemática, foram traçados dois objetivos específicos: (1) investigar quais foram os impactos que a falta de interação da criança com o ambiente escolar causou no seu processo de desenvolvimento e na sua aprendizagem; (2) identificar quais foram as dificuldades manifestadas pelas crianças na realização das propostas no retorno ao atendimento presencial. Considerando que a relação entre professora/criança e criança/criança é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem e que essa relação se fortalece quando as crianças frequentam a escola presencialmente, parte-se da hipótese de que a dificuldade de interação, vivida durante o período de isolamento social, pode ter causado impactos significativos na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. O universo da pesquisa é uma escola municipal de Educação Infantil do município de São Paulo. Participaram da pesquisa duas professoras, uma auxiliar técnica e uma coordenadora pedagógica. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com os seguintes instrumentos de produção de dados: entrevista semiestruturada; observação; análise dos documentos orientadores dados no período do isolamento social, os documentos oficiais relacionados às escolas de Educação Infantil do município de São Paulo, o material Trilhas da Aprendizagem, que foi construído, durante a pandemia, pela Secretaria da Educação do município de São Paulo e o Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada. Os dados foram analisados pela abordagem de análise de conteúdo de Laurence Bardin. Para embasar esta pesquisa, trouxemos os documentos oficiais do município de São Paulo e os autores Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Paulo Freire e Fátima Dowbor. Como resultados, pode-se apontar que a pandemia de Covid-19 trouxe desafios significativos para a Educação Infantil, destacando quatro pontos fundamentais: socialização, autonomia, desenvolvimento da linguagem e expressão corporal. Com base nesses resultados, foi elaborado um projeto de intervenção, ressaltando a importância de promover a autonomia, fomentar a socialização, promover o desenvolvimento linguístico e cultivar a expressão corporal das crianças.

Palavras-chave: impactos do isolamento social; aprendizagem; desenvolvimento da criança; Educação Infantil; Covid-19 na Educação.

ABSTRACT

The present research is aimed at studying the impacts on learning and child development caused by the social isolation experienced in the Covid-19 pandemic in the years 2020 and 2021, by the children of a School of Childhood Education of the municipality of São Paulo. The questions that motivated this research were as follows: What were the impacts that the difficulty of interaction of the child with the school environment caused in the process of their development and their learning? Did the children experience difficulties in implementing the proposals in returning to face-to-face care? The overall objective of this research was to analyse the impact on learning and child development, perceived by teachers, that the social isolation experienced in the Covid-19 pandemic brought to the lives of children. Faced with this problem, two specific objectives were outlined: (1) to investigate the impacts that the child's lack of interaction with the school environment caused on his/her development and learning process; (2) to identify the difficulties manifested by the children in the implementation of the proposals in the return to face-to-face care. Considering that the relationship between the teacher/child and the child/child is fundamental to the teaching and learning process and that this relationship is strengthened when children attend school in person, it is assumed that the difficulty of interaction experienced during the period of social isolation may have caused significant impacts on the child's learning and development. The universe of research is a municipal school of Childhood Education of the municipality of São Paulo. Two teachers, a technical assistant and a pedagogical coordinator participated in the research. It is a research of a qualitative nature, with the following data production instruments: semi-structured interview; observation; analysis of the guiding documents given in the period of social isolation, the official documents related to the schools of Childhood Education of the municipality of São Paulo, the material Trails of Learning, which was built during the pandemic by the Education Secretariat of the Municipality of Sao Paulo and the Political-Pedagogical Project of the school surveyed. The data was analyzed using Laurence Bardin's content analysis approach. To support this research, we brought the official documents of the municipality of São Paulo and the authors Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Paulo Freire and Fatima Dowbor. As a result, it can be pointed out that the Covid-19 pandemic brought significant challenges to Early Childhood Education, an intervention project was developed, highlighting the importance of promoting autonomy, fostering socialization, promoting linguistic development and cultivating children's body expression.

Key words: social isolation; learning; child development; Early Childhood Education; Covid-19 in Education.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objeto el estudio de los impactos en el aprendizaje y en el desarrollo infantil causados por el aislamiento social vivido en la pandemia de Covid-19, en los años 2020 y 2021, por los niños de una escuela de Educación Infantil del municipio de São Paulo. Las preguntas que motivaron esta investigación fueron las siguientes: ¿Cuáles fueron los impactos que la dificultad de interacción del niño con el entorno escolar causó en el proceso de su desarrollo y de su aprendizaje? ¿Los niños han tenido dificultades para realizar las propuestas en el retorno a la atención presencial? El objetivo general de esta investigación fue analizar los impactos en el aprendizaje y en el desarrollo infantil, percibidos por los docentes, que el aislamiento social vivido en la pandemia de Covid-19 trajo a la vida de los niños. Ante esta problemática, se han trazado dos objetivos específicos: (1) investigar cuáles fueron los impactos que la falta de interacción del niño con el entorno escolar causó en su proceso de desarrollo y en su aprendizaje; (2) identificar qué dificultades manifestaron los niños en la realización de las propuestas en el retorno a la atención presencial. Considerando que la relación entre profesor/niño y niño/niña es fundamental para el proceso de enseñanza y aprendizaje y que esta relación se fortalece cuando los niños asisten a la escuela presencialmente, se parte de la hipótesis de que la dificultad de interacción vivida durante el período de aislamiento social puede haber causado impactos significativos en el aprendizaje e desarrollo del niño. El universo de la investigación es una escuela municipal de Educación Infantil del municipio de São Paulo. Participaron en la investigación dos profesores, una auxiliar técnica y una coordinadora pedagógica. Se trata de una investigación de naturaleza cualitativa, con los siguientes instrumentos de producción de datos: entrevista semiestructurada; observación; análisis de los documentos orientadores dados en el período del aislamiento social, los documentos oficiales relacionados con las escuelas de Educación Infantil del municipio de São Paulo, el material *Trailhas da Aprendizagem*, que fue construido durante la pandemia por la Secretaría de Educación del concello de Sao Paulo y el Proyecto Político-Pedagógico de la escuela investigada. Los datos se analizaron utilizando el enfoque de análisis de contenido de Laurence Bardin. Para apoyar esta investigación, hemos traído los documentos oficiales del municipio de São Paulo y los autores Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Paulo Freire y Fátima Dowbor. Como resultado, se puede señalar que la pandemia de Covid-19 trajo importantes desafíos a la Educación Infantil, destacando cuatro puntos fundamentales: socialización, autonomía, desarrollo del lenguaje y expresión corporal. A partir de estos resultados, se desarrolló un proyecto de intervención, destacando la importancia de promover la autonomía, fomentar la socialización, promover el desarrollo lingüístico y cultivar la expresión corporal de los niños.

Palabras clave: impactos del aislamiento social; aprendiendo; desarrollo infantil; Educación Infantil; Covid-19 em la Educación.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções acadêmicas sobre a temática impactos do isolamento social vivido na pandemia de Covid-19 na Educação Infantil.....	21
Quadro 2 - Primeiras recomendações do Ministério da Saúde.....	27
Quadro 3 - Linha do tempo do período da manhã.....	84
Quadro 4 - Linha do tempo do período intermediário da manhã	85
Quadro 5 - Linha do tempo do período da tarde.....	85
Quadro 6 - Linha do tempo do período intermediário da tarde	85
Quadro 7 - Participantes da pesquisa.....	86

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do material <i>Trilhas de Aprendizagens</i> - v. 1 e 2.....	37
Figura 2 - Capa do Protocolo Volta às aulas, enviado para as escolas no retorno ao atendimento presencial	38
Figura 3 - Base Nacional Curricular Comum.....	55
Figura 4 - Fases da análise de conteúdo	79
Figura 5 - Categorias de análise da pesquisa	89
Figura 6 - Cuidados para prevenir a contaminação do vírus da Covid-19	94
Figura 7 - Brincadeiras propostas no material <i>Trilhas de Aprendizagens</i>	96
Figura 8 - Atividade do vulcão, utilizando vinagre e bicarbonato de sódio.....	97
Figura 9 - Livro para leitura: <i>A verdade sobre as sereias</i>	98
Figura 10 - Brincadeiras utilizando parlendas e músicas	100
Figura 11 - Área externa.....	105
Figura 12 - Parque externo	106
Figura 13 - Parque externo	106
Figura 14 - Parque externo	107
Figura 15 - Explorando com blocos coloridos.....	107
Figura 16 - Desafiando a gravidade.....	109
Figura 17 - <i>Playground</i>	116
Figura 18 - Refeitório	117
Figura 19 - Leitura do livro <i>A galinha ruiva</i>	119
Figura 20 - Campos de experiência da BNCC	124

LISTA DE SIGLAS

ABCD	Região metropolitana do Estado de São Paulo constituída por sete cidades: Cidades de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra
APM	Associação de Pais e Mestres
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDM	Clube Desportivo Municipal
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEU	Centro Educacional Unificado
CNE/CEB	Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DRE	Diretoria Regional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EAD	Ensino a Distância
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ETEC	Escola Técnica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IQ	Indicadores de Qualidade
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIPIEI	Linha de Pesquisa Intervenção Educação e Infância
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PME	Plano Municipal de Educação

PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROGEPE	Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RMESP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
SBP	Sociedade Brasileira de Pediatria
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMESP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
SARS-COV-2	Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavírus 2
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDHA	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEDE	Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações
TSE	Teste de Sentar e Levantar
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA.....	15
INTRODUÇÃO	18
1 O VÍRUS CHEGOU! E AGORA?	27
1.1 IMPACTOS DO ISOLAMENTO SOCIAL NA INFÂNCIA	28
1.2 DECISÕES GOVERNAMENTAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA.....	32
1.2.1 Orientações dadas pelos documentos federais.....	32
1.2.2 Orientações dadas pelos documentos estaduais	34
1.2.3 Orientações dadas pelos documentos municipais.....	35
2 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	41
2.1 A FORMAÇÃO DA CRIANÇA	41
2.2 O PAPEL DA ESCOLA NA PRIMEIRA INFÂNCIA	52
3 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS PÓS-PANDEMIA	64
3.1 CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS.....	64
3.1.1 A importância do acolhimento prazeroso no retorno ao atendimento da Educação Infantil.....	68
3.1.2 Desenvolvimento da linguagem e habilidades de comunicação das crianças.....	70
3.1.3 O brincar na escola	72
4 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	75
4.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA QUALITATIVA.....	75
4.1.1 Caracterização do universo da pesquisa	82
4.1.2 Caracterização dos participantes da pesquisa.....	85
5 CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA	88
5.1 DESAFIOS DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA.....	89
5.2 FRAGILIDADES E POTENCIALIDADES COM RELAÇÃO AO USO DO MATERIAL <i>TRILHAS DE APRENDIZAGENS</i>	92
5.3 DIFICULDADES DAS CRIANÇAS NO RETORNO AO ATENDIMENTO PRESENCIAL.....	103

5.4 ESFORÇOS DA UNIDADE ESCOLAR PARA AUXILIAR AS CRIANÇAS A SUPERAR AS DIFICULDADES	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICE A – Roteiro para entrevista com a coordenadora.....	142
APÊNDICE B – Roteiro para entrevista com a professora.....	143
APÊNDICE C – Roteiro para entrevista com a profissional de apoio	144
ANEXO A – Autorização para realização da pesquisa acadêmica.....	145
ANEXO B – Carta convite e de informação ao sujeito da pesquisa	146
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	147
ANEXO D – Carta de apresentação	148

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Dizem que a vida é para quem sabe viver, mas ninguém nasce pronto. A vida é para quem é corajoso o suficiente para se arriscar e humilde o bastante para aprender.
Autor desconhecido.

Desde muito pequena, uma das minhas brincadeiras preferidas era a de “escolinha”. Ficava horas brincando com minha prima, e cada dia uma era a professora da vez. Lembro-me de quando ganhei uma pequena lousa que foi fixada por meu pai na parede do quintal da minha casa. Foi uma festa, porque podíamos reproduzir as tarefas de casa e ajudar uma a outra a realizar essas atividades. Quando me perguntavam o que eu gostaria de ser quando crescesse, eu sempre respondia que queria ser mãe, professora ou dentista.

Bom, o primeiro sonho se realizou com muito êxito, hoje sou mãe de três lindas princesas, que me enchem de orgulho todos os dias. Com relação ao sonho de ser dentista, logo desencantei; era algo muito longe da minha realidade, porque, na época, a maioria dos cursos de odontologia cumpriam a carga horária em período integral e meus pais não tinham condições de bancar a faculdade. Na época, eu precisava trabalhar para contribuir com o orçamento de casa, o que não seria possível estudando em tempo integral. Então, fui em busca do meu outro sonho: ser professora.

Quando ingressei no Ensino Médio, comecei a procurar cursos técnicos que me ajudassem a ingressar no mercado de trabalho. Ao final do ano de 2001, realizei o processo seletivo na Escola Técnica Júlio de Mesquita (ETEC) e no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Ambos os resultados saíram na mesma semana, mas confesso que fiquei na torcida para entrar no CEFAM, porque queria muito ser professora e fui primeiro ver a classificação dessa prova. Para minha alegria, eu passei na 17ª colocação e fiquei tão feliz que nem fui ver minha classificação na ETEC (até hoje não sei se fui classificada ou não). Fiz logo minha matrícula e começou ali minha trajetória na educação.

A cada aula de metodologia, eu me apaixonava mais pela profissão. Ao concluir o magistério, ingressei imediatamente na Pedagogia, pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Concomitantemente, comecei a trabalhar em uma escola particular próxima a minha residência, como auxiliar de classe. Seis meses depois, assumi uma turma, o antigo pré, e me encantei com a alfabetização.

Após dois anos nessa unidade escolar, em 2007, tive a oportunidade de trabalhar em uma outra escola, também particular. Lá tive o privilégio de trabalhar com a Educação Infantil e foi encantador. Ver o progresso e o desenvolvimento dos pequenos me deixava cada dia mais convicta de que havia escolhido a profissão certa.

Em 2009, fui convocada para trabalhar como professora na rede municipal de Santo André, no estado de São Paulo. A princípio, trabalhava nas duas escolas, mas, após um ano, despedi-me da escola particular, ficando apenas na municipal e aproveitei para aperfeiçoar meus estudos, iniciando na pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional, também pela UMESp.

Nos primeiros anos na rede de Santo André, tive a oportunidade de atuar em creches, pré-escola e Ensino Fundamental I. Em setembro de 2017, fui convidada a assumir a vice-direção de uma escola. Decidi aceitar o desafio. Era uma escola com mais de mil estudantes, que atendia a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. Nessa unidade, havia muitas crianças com transtornos e com deficiência intelectual, além de um grande número de crianças com dificuldade no aprendizado. Foi quando resolvi fazer mais uma pós-graduação *lato sensu*. Escolhi a Neuropsicopedagogia, para poder ajudar essas crianças no processo de ensino-aprendizagem.

Em janeiro de 2021, recebi o convite para o cargo de diretora de outra unidade escolar do mesmo município. Confesso que senti um pouco de medo, principalmente por estarmos vivendo algo inédito na sociedade: uma pandemia causada pelo vírus Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavírus 2 (SARS-CoV-2), conhecido como coronavírus. As crianças estavam recebendo orientações de forma remota e as professoras estavam aprendendo a utilizar diversas ferramentas para alcançar a todas as crianças, que viviam em diferentes situações sociais. Mesmo diante desse desafio, aceitei a função.

Com o retorno das crianças ao atendimento presencial, minha preocupação aumentou, pois recebia muitos questionamentos dos professores, referentes aos estudantes, principalmente da Educação Infantil. As queixas se referiam, em sua maioria, ao comportamento e habilidades das crianças, como: insegurança, fala, coordenação motora e aprendizagem. Em conversa com algumas famílias, também foi destacada a mesma preocupação sobre o desenvolvimento de seus filhos.

Todas essas inquietações me fizeram pensar sobre como foi vivenciado esse momento de isolamento social e os impactos causados na vida das crianças. Foi quando senti a necessidade e o desejo de iniciar esta pesquisa.

Após muito incentivo do meu esposo e da minha assistente pedagógica, aluna no Programa de Pós-graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), depois de muito relutar comigo mesma, por insegurança talvez, aqui estou, na Linha de Pesquisa da Educação Infantil (LIPIEI), para pesquisar quais os impactos que o isolamento social causou na vida das crianças pequenas.

Desde já, agradeço aos professores e à Universidade Nove de Julho (UNINOVE) por, dentre tantos candidatos, ter sido selecionada para fazer parte desse grupo de pesquisadores, e pela oportunidade da bolsa de estudos concedida, sem a qual não teria sido possível ingressar nesta jornada.

Minha trajetória de vida, o interesse e a busca pelo conhecimento e o relacionamento com meus pares, na prática cotidiana, trouxeram-me até aqui e meu desejo é que esta pesquisa possa contribuir para que os professores ofereçam melhores possibilidades de aprendizagem às crianças, neste cenário vivido nos últimos anos.

INTRODUÇÃO

[...] quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também.
(Freire, 1997, p. 160).

O processo do desenvolvimento intelectual do ser humano ocorre quando há uma constante interação entre o indivíduo e o mundo externo. Piaget (1984) afirma que a criança é estimulada pelo mundo externo e desafiada a experimentar as diversas sensações e situações e, assim, adquirir novas estruturas de pensamento.

Para Vygotsky (1998), o sujeito constrói sua autoria por meio da mediação com o social em que está inserido, em especial, com o relacionado ao ensino-aprendizagem. Wallon (1986) também acredita que o papel das relações sociais está totalmente ligado ao caráter social da aprendizagem. Para ele, o afetivo tem origem nas sensibilidades interior e exterior, que vão ajudando a compreender as emoções, como o medo, a raiva ou a alegria. A convivência com o outro garante a integridade física e cultural do indivíduo, por meio dos valores, crenças, técnicas, afetos e ideais.

O início de 2020 foi marcado por uma grave crise mundial, devido à pandemia causada pelo novo coronavírus, denominado Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavírus 2 (SARS-CoV-2), responsável por mais de 3 milhões de mortos no mundo; dentre esses, um pouco mais de 706 mil foram no Brasil (Ministério da Saúde, 2023). Em 26 de fevereiro de 2020, o Brasil registrou o primeiro caso de Covid-19 da América Latina, conforme anunciado pelo Ministério da Saúde. O paciente era um homem de 61 anos, que havia viajado para Lombardia, região italiana que enfrentava um surto intenso da doença. Residente em São Paulo, esse caso marcou o início do que viria a ser um dos maiores epicentros da Covid-19 no país. De acordo com o banco de dados da Agência Reuters¹, foram registradas cerca de 170 mil mortes no estado de São Paulo.

O novo coronavírus provoca uma síndrome respiratória severa e aguda, conhecida como Coronavírus Disease 2019 (Covid-19) e traz sérios riscos à saúde, podendo até levar a óbito. Por se tratar de um vírus pouco conhecido e até então não se ter tratamento farmacológico

¹ A Thomsom Reuters é a maior agência do mundo: referência em Jornalismo, segundo o departamento de Jornalismo e Editoração da USP. Os dados foram extraídos do site Reuters Covid-19 Tracker. Disponível em: <https://www.reuters.com/graphics/world-coronavirus-tracker-and-maps/pt/countries-and-territories/brazil/>. Acesso em: 2 nov. 2023.

eficaz, o mundo adotou uma medida de isolamento e distanciamento social para reduzir o contágio do vírus, fechando estabelecimentos, como comércios, parques, teatros, igrejas e escolas.

Apesar de já existirem estudos sobre os impactos que esse período de isolamento causou no funcionamento psicológico e no desenvolvimento das crianças, a aprendizagem dos pequenos merece ganhar uma atenção maior. O estudo de Wang *et al.* (2020) mostrou que esse confinamento pode ter provocado grandes impactos psicológicos em crianças e adolescentes, como o aumento de ansiedade, estresse, tédio, depressão e medo, além do bombardeio de informações inadequadas, a perda financeira da família e a falta de contato pessoal com amigos, professoras e familiares.

No Brasil, também foram realizados estudos que destacaram o aumento do estresse e do medo nas crianças, durante o período pandêmico (Datafolha Instituto de Pesquisa, 2021). Um estudo realizado por pesquisadores do Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LaPOpE/UFRJ), com apoio da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, comparou o progresso de crianças que frequentaram a pré-escola em 2019, em uma situação de normalidade, com aquelas que frequentaram em 2020, de forma remota. O estudo revelou que a interrupção das atividades presenciais nas escolas durante a pandemia teve um impacto negativo na aprendizagem das crianças e agravou as disparidades educacionais na primeira infância, resultando em uma perda estimada de até quatro meses em habilidades de linguagem e matemática. Além disso, observou-se uma diminuição na aptidão física das crianças, o que pode acarretar implicações de longo prazo (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021).

Segundo Pacheco (2022), no contexto educacional, a pandemia exacerbou uma questão crônica no Brasil: a desigualdade social, pois as escolas públicas foram as mais impactadas, devido à falta de infraestrutura, formação adequada e recursos financeiros e tecnológicos disponíveis. A autora ainda defende que a transição do ensino tradicional para o formato remoto representou um desafio significativo para essas instituições.

Diante desse quadro, a presente pesquisa traz como **objeto** os impactos na aprendizagem e no desenvolvimento infantil, causados pelo isolamento social vivido na pandemia de Covid-19, nos anos de 2020 e 2021, pelas crianças de uma escola de Educação Infantil do município de São Paulo.

A pesquisa se orientou pelos seguintes **problemas**: Quais foram os impactos que a dificuldade de interação da criança com o ambiente escolar causou no processo do seu

desenvolvimento e na sua aprendizagem? As crianças apresentaram dificuldades na realização das propostas, no retorno ao atendimento presencial?

Devido ao isolamento social, as crianças foram privadas de frequentar a escola, parques, casa de parentes, shoppings, perdendo assim um grande espaço essencial para a convivência, para o seu desenvolvimento e para a sua aprendizagem, espaços esses que proporcionam contato com os pares, com experiências lúdicas compartilhadas, acionam-se a cooperação e a resolução de problemas e conflitos, aprende-se a dividir e compartilhar com o próximo, desenvolve-se o autocontrole e outras diversas habilidades.

Partindo desse pressuposto, esta pesquisa tem como **objetivo geral** analisar quais foram os impactos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil, percebidos pelas professoras², que o isolamento social, vivido na pandemia de Covid-19, trouxe para a vida das crianças.

Como **objetivos específicos**, busca-se investigar quais foram os impactos que a falta de interação da criança com o ambiente escolar causou no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento; e identificar quais foram as dificuldades manifestadas pelas crianças na realização das propostas no retorno ao atendimento presencial.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (Brasil, 2020b), o desenvolvimento da criança vai desde a concepção e engloba inúmeros aspectos, como o crescimento físico, maturação neural, comportamental, cognitivo, afetivo e social. É extremamente importante avaliar o contexto de vida da criança, pois o meio em que ela vive tem grande influência sobre seu desenvolvimento global. Por essa razão, é necessário compreender como as crianças foram afetadas direta ou indiretamente durante essa pandemia.

Considerando que a relação entre professor e criança é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem e que essa relação se fortalece quando as crianças frequentam a escola presencialmente, parte-se da **hipótese** de que a dificuldade de interação vivida durante o período de isolamento social pode ter causado impactos significativos na aprendizagem e no desenvolvimento da criança.

Como **universo desta pesquisa**, elegemos uma escola municipal de Educação Infantil do município de São Paulo, localizada na Zona Leste da cidade. Os **participantes da pesquisa** foram duas professoras, uma representante do quadro de apoio e uma coordenadora pedagógica da unidade selecionada.

² No presente estudo, optou-se por utilizar predominantemente o gênero feminino, ao se referir à equipe docente da pesquisa, pois todo o grupo é formado por mulheres na escola pesquisada.

Para iniciar a pesquisa, foi realizada uma busca por dissertações e teses que abordam a temática dos impactos que o isolamento social causou na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, com foco na Educação Infantil. O levantamento foi feito nas plataformas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE), no Repositório da produção científica e intelectual da UNICAMP e na Biblioteca Digital da USP.

Foram utilizados como descritores: “Impactos do isolamento social na educação”, “Educação Infantil na pandemia”, “Covid-19 na Educação”, “Relação professor-aluno”. Refinando a busca para a área da Educação Infantil, nos anos de 2020 a 2022, encontramos um total de 22 trabalhos, sendo que a maioria desses se referia a objetos bem diferentes ao desta pesquisa, como o trabalho com crianças deficientes, Educação Física na pandemia, o ensino da música a distância, reflexos da pandemia na vida de adolescentes, a escrita na Educação Infantil, Literatura infantil, Coordenação pedagógica, representações raciais, alimentação escolar na pandemia, internet e o desenvolvimento infantil, tecnologia, Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental e função pulmonar, não apresentando relação relevante com a presente investigação.

O período de isolamento social causado pela pandemia de Covid-19 é recente, por isso foram encontrados poucos trabalhos com o mesmo recorte desta pesquisa. Com a leitura dos resumos, foram selecionados cinco dos trabalhos encontrados, que poderiam contribuir com a pesquisa, sendo quatro dissertações e uma tese. Além desses, foram selecionados dois artigos e uma monografia, que também contribuíram para o desenvolvimento desta investigação. Apresenta-se, a seguir, o quadro 1, que expõe as características dessas pesquisas.

Quadro 1 - Produções acadêmicas sobre a temática impactos do isolamento social vivido na pandemia de Covid-19 na Educação Infantil

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	TIPO DE TRABALHO	ANO
Ana Carolina Brandão Veríssimo	O Cotidiano da Educação Infantil a partir da Pandemia: Práticas Pedagógicas através da Experiência e do Vínculo	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Tese	2023
Elisa Araújo	Impactos da	Universidade	Dissertação	2023

Machado	pandemia Covid-19 na Educação Infantil: Percepção de gestores e professores da rede municipal de Alegrete, RS	Franciscana		
Leila Carla Terebinto	Recriando a Educação Infantil em tempos de pandemia Covid-19	Universidade Federal de Santa Maria	Dissertação	2022
Bianca Rafaela Mattos Teixeira	Trabalho remoto com crianças na Educação Infantil: desafios e possibilidades em tempos de pandemia	Universidade Federal de São Paulo	Dissertação	2021
Isabella Brunini Simões Pádula	“Sabia que tem um novo vírus que já chegou ao Brasil?”: Diferenças e desigualdades na Educação Infantil durante a pandemia de Covid-19	Universidade Estadual de Campinas	Dissertação	2021
Isabelle Lina de Laia Almeida, Jaqueline Ferraz Rego, Amanda Carvalho Girardi Teixeira e Marília Rodrigues Moreira	Isolamento social e seu impacto no desenvolvimento de crianças e adolescentes: uma revisão sistemática	Periódicos da Scielo - Revista Paul Pediatría	Artigo	2022
Maria Tereza Goudar Tavares, Fabiana Nery de Lima e Nayara Alves Macedo	Impactos da pandemia de Covid-19 na Educação Infantil em São Gonçalo/RJ	Universidade Federal de Santa Catarina	Artigo	2021
Jéssica Juliane Grisolfi Fagundes	Afetividade na educação infantil: impactos causados pela pandemia	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	Monografia	2021

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na tese apresentada pela Universidade Pontifícia Católica do rio Grande do Sul, com o título *O Cotidiano da Educação Infantil a partir da Pandemia: Práticas Pedagógicas através da Experiência e do Vínculo*, Veríssimo (2023) procurou examinar os desafios e oportunidades enfrentados pela Educação Infantil e as Pedagogias das Infâncias, em decorrência da pandemia,

reconsiderando e refletindo sobre o dia a dia, as relações possíveis, as abordagens pedagógicas e as vivências das crianças no ambiente escolar infantil.

Na dissertação desenvolvida na Universidade Franciscana e defendida em 2023, com o tema *Impactos da pandemia Covid-19 na Educação Infantil: Percepção de gestores e professores da rede municipal de Alegrete, RS*, Machado (2023) busca entender as repercussões da pandemia da Covid-19 na Educação Infantil, particularmente em como ela afetou o ensino e quais estratégias foram empregadas em resposta a essa crise, a partir das visões e experiências de gestores e professores envolvidos na rede municipal de ensino de Alegrete.

Na pesquisa realizada na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), intitulada *Recriando a Educação Infantil em tempos de pandemia de Covid-19*, Terebinto (2022) destaca a importância do brincar e das brincadeiras e pontua quais foram as mudanças e reorganizações pedagógicas necessárias no processo de aprendizagem, em decorrência do fechamento das escolas no período da pandemia, refletindo sobre a mediação lúdica, afetiva e criativa do professor-criança.

Teixeira (2021), em seu trabalho realizado na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), intitulado *Trabalho remoto com crianças na Educação Infantil: desafios e possibilidades em tempos de pandemia*, aborda o trabalho realizado com crianças da Educação Infantil, destacando o impacto da crise sanitária, durante a pandemia de Covid-19, nos contextos educacionais, evidenciando desafios, limites e contradições encontrados nas relações virtuais entre professor e criança.

Analizando como a pandemia de Covid-19 vem afetando as crianças na Educação Infantil, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Pádula (2021), em sua dissertação com o título *“Sabia que tem um novo vírus que já chegou no Brasil?”: Diferenças e desigualdades na Educação Infantil durante a pandemia de Covid-19*, mostra que o cenário pandêmico foi responsável por uma crise social, econômica e política. Destaca que um dos principais direitos da criança, que foi violado nesse período, foi o acesso à Educação Infantil. Muitas famílias não se importavam em realizar as propostas enviadas pelos professores, alegando falta de espaço, material e tempo; com isso, as vivências da Educação Infantil foram deixadas de lado, ocasionando impactos negativos no desenvolvimento cognitivo, físico e motor da criança.

A leitura dessas dissertações e artigos trouxe clareza de que o isolamento social vivido na pandemia de Covid-19, nos anos de 2020 a 2022, afetou significativamente o processo de

ensino e aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Continuou-se, então, a pesquisa em artigos, periódicos, congressos e revistas.

Na *Revista Paulista de Pediatria*, encontra-se o trabalho *Isolamento social e seu impacto no desenvolvimento de crianças e adolescentes: uma revisão sistemática*, publicado em fevereiro de 2021, no qual Almeida, Rego, Teixeira e Moreira trazem uma preocupação com os efeitos que a pandemia pode causar na vida da criança e do adolescente. Baseadas em estudos realizados em outros momentos de desastres e pandemias, as autoras mostram que viver uma pandemia pode causar ansiedade, medo, depressão e pânico, além de agravar ou gerar dificuldades funcionais e comportamentais, pois atingem diretamente o desenvolvimento cognitivo e emocional do indivíduo.

Nos periódicos da Universidade Federal de Santa Catarina, selecionou-se o artigo *Impactos da Pandemia de Covid-19 na Educação Infantil em São Gonçalo/RJ*, elaborado por Tavares, Peçanha e Macedo, que revela que os principais impactos causados pelo isolamento social vivido na pandemia de Covid-19, que foram percebidos na Educação Infantil, estão relacionados à falta das interações sociais e à descaracterização das concepções que fundamentam o trabalho nessa etapa de ensino.

Na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, encontramos a monografia publicada em 2021, *Afetividade na educação infantil: impactos causados pela pandemia*, na qual Fagundes (2021) destaca que a afetividade entre a professora e a criança foi muito afetada durante o período de isolamento, evidenciando a falta de participação das crianças nos encontros síncronos e o desinteresse em realizar as propostas enviadas pela escola.

Após análises das pesquisas apresentadas, destaca-se o papel do professor para além do mundo das letras. Ele é capaz de perceber quando algo não vai bem com a criança e qual caminho merece ser seguido para poder ajudá-la. O contato físico com o outro e a afetividade são pontos-chave na construção do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. Quando ela está motivada, seu comportamento muda totalmente, demonstra interesse em aprender cada vez mais, o que melhora seu desempenho e a ajuda a compreender melhor os conteúdos.

Para uma maior motivação, o afeto é determinante. Segundo Goldani, Togatlian e Costa (2010, p. 13), “[...] pode-se dizer que toda aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e estas são originadas por meio dos vínculos que estabelecemos com os outros”. Podemos, assim, afirmar que a afetividade presente na relação professor-criança é indispensável para a construção do conhecimento e da própria identidade da criança.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como **metodologia** uma pesquisa de natureza qualitativa, que promove uma interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, em que se realiza uma escuta ativa, proporcionando reflexão sobre todo o processo, valorizando cada significado dado pelas pessoas entrevistadas, considerando as realidades sociais e o cotidiano de cada uma, trazendo uma riqueza de possibilidades que vão direcionar o caminho rumo à resolução do problema.

Um dos **instrumentos** escolhidos foi a entrevista semiestruturada que, ao contrário do questionário, permite uma aproximação do pesquisador com as entrevistadas, dando espaço para as adaptações necessárias. Segundo Lüdke e André (2020, p. 38), “Quanto mais preparado estiver e quanto mais informado sobre o tema em estudo e o tipo de informante que irá abordar, maior será, certamente, o proveito obtido com a entrevista”.

A observação também foi um **instrumento** fundamental para a produção de dados. A observação nos permitiu a coleta de informações diretamente do ambiente natural das crianças, tornando possível a análise de interações e dinâmicas que ocorreram na escola. Os momentos observados foram registrados em um Diário de Bordo, para que nenhum acontecimento fosse esquecido. Portanto, a observação desempenhou um papel fundamental na obtenção de dados ricos e na construção de uma base sólida para as conclusões da pesquisa.

Outro **instrumento** utilizado foi a pesquisa documental, que vem para complementar as informações obtidas por meio das entrevistas. Os documentos analisados foram as orientações oficiais dadas no período do isolamento social, os documentos oficiais relacionados às escolas de Educação Infantil do município de São Paulo, o material *Trilhas de Aprendizagens* e o Projeto Político-Pedagógico (2021 e 2022) da escola pesquisada, que complementaram as entrevistas realizadas.

Quanto à sua organização, além da introdução, a escrita desta pesquisa está organizada em mais cinco seções. A primeira seção, intitulada “O vírus chegou! E agora?”, descreve como a escola pesquisada se organizou para dar continuidade ao atendimento a todas as crianças, mesmo que de forma remota, traçando um panorama geral de toda essa trajetória com os documentos oficiais, que nortearam o trabalho durante esse período, nos âmbitos federal, estadual e municipal, seguido de análise documental da legislação produzida à época.

A segunda seção, com o título “A importância da Educação Infantil no desenvolvimento da criança”, apresenta os conceitos teóricos que sustentam esta pesquisa, fazendo uma reflexão sobre o papel do professor e da relação professor-criança na aprendizagem. A seção explora a importância da escola e do ambiente educacional na vida das crianças na idade pré-escolar e

como o distanciamento social vivido na pandemia de Covid-19 pode ter afetado o desenvolvimento integral das crianças.

A terceira seção, com o título “Caminhos da Educação Infantil: estratégias pós-pandemia”, desempenha o papel de direcionar a atenção para indicadores e diretrizes que orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Ela tem como alvo a melhoria contínua do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, com um enfoque especial nas necessidades que surgem em um cenário pós-pandêmico.

A quarta seção, de caráter metodológico, nomeada “Metodologia e procedimentos de pesquisa”, apresenta os dispositivos escolhidos para a pesquisa, os dados coletados, a análise feita sobre todo levantamento realizado e a caracterização do universo e das participantes da pesquisa.

A quinta seção, com o título “Análise dos dados produzidos”, tem como objetivo descrever o processo de análise dos dados da pesquisa e fornecer uma visão geral das principais descobertas. Nesta seção, abordamos a avaliação e a interpretação dos resultados da pesquisa realizada, identificando as principais categorias encontradas no conjunto de dados produzidos.

Para encerrar, apresentamos a seção intitulada “Considerações finais”, que apresenta os resultados da pesquisa, juntamente com uma proposta de intervenção, que consiste em um *e-book*, com propostas de atividades lúdicas, exercícios de estimulação cognitiva, sugestões para melhorar a interação social e emocional das crianças, bem como estratégias para o desenvolvimento da linguagem e cooperação motora, visando aprimorar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. O *e-book* será apresentado em um dia de formação, com espaço para as professoras explorarem e compreenderem a aplicação dessas propostas no contexto da Educação Infantil, ajudando a promover um ambiente de aprendizagem mais eficaz e enriquecedor para as crianças.

1 O VÍRUS CHEGOU! E AGORA?

Os anos de 2020 e 2021 ficaram marcados mundialmente pela pandemia causada pelo coronavírus, um vírus que atinge as vias respiratórias, provocando sérios danos à saúde, em especial no trato respiratório, levando a óbito. As primeiras medidas sanitárias tomadas pelas autoridades, para evitar o contágio do vírus, foram o isolamento social, o uso de máscaras faciais e a higienização intensa das mãos. Com isso, todos os estabelecimentos fecharam, inclusive as escolas, e o contato da escola com as crianças passou a ser de forma remota.

Tendo em vista a rápida propagação e sua grande capacidade de contaminação, a Organização Mundial de Saúde, em 2020, classificou o coronavírus (SARS-CoV-2) como uma pandemia. Diante dessa situação, as primeiras recomendações incluíram medidas de prevenção e controle para minimizar a disseminação do vírus. O distanciamento social foi a medida mais eficaz para a contenção do vírus e, com isso, todas as atividades coletivas foram dispensadas. Algumas das primeiras recomendações dadas foram:

Quadro 2 - Primeiras recomendações do Ministério da Saúde

 SÃO PAULO GOVERNO DO ESTADO	RECOMENDAÇÕES MINISTÉRIO DA SAÚDE O QUE FAZER
Higiene frequente das mãos	Lavar as mãos com água e sabão ao chegar da rua e antes das refeições
Limpeza de objetos e superfícies tocados com frequência	Utilize água sanitária ao limpar superfícies como mesas, cadeiras, maçanetas, brinquedos etc
Etiqueta para tossir ou espirrar	Cobrir a boca com máscara ou com os braços, manter as janelas abertas e ambientes arejados
Evitar apertos de mão, abraços e beijos como formas de saudação.	Os vírus respiratórios se espalham pelo contato. Acenar a cabeça ou as mãos têm menor chance de expor você a vírus respiratórios

Fonte: Cartilha - Orientações Coronavírus_(São Paulo, Estado, 2020b).

A crise causada pela pandemia de Covid-19 resultou no encerramento do atendimento presencial nas instituições de ensino do mundo todo, fazendo com que mais de 90% dos estudantes do mundo (Unesco, 2022) iniciassem um processo de ensino diferenciado.

Abordaremos, neste item, os impactos que o isolamento social causa na infância, as orientações dadas para a educação pelas autoridades de âmbito federal, estadual e municipal e

quais as primeiras medidas tomadas pela escola pesquisada, para oferecer o atendimento às crianças, por meio do ensino remoto.

1.1 IMPACTOS DO ISOLAMENTO SOCIAL NA INFÂNCIA

Embora as crianças tenham sido menos contaminadas na forma sintomática e grave da doença, elas foram mais afetadas no âmbito do desenvolvimento global. De acordo com Borges (2021), em um estudo realizado em Xianxim, na China, com 320 crianças e adolescentes, os pais relataram que o distanciamento social contribuiu para o surgimento de algumas dificuldades funcionais e comportamentais nas crianças, como a dependência excessiva dos pais, desatenção, preocupação, problemas de sono, falta de apetite, pesadelos, medo, frustração, desconforto, ansiedade e agitação. O mesmo estudo mostrou que o cérebro das crianças de zero a seis anos compreendeu a pandemia e o isolamento social como um desastre natural ou mesmo conflito de guerra (Núcleo Ciência pela Infância, 2020), refletindo diretamente na velocidade do desenvolvimento e aprendizado das crianças.

Um outro estudo, realizado por Loades *et al.* (2020), descobriu que o isolamento social durante a pandemia de Covid-19 estava associado a um aumento significativo nos sintomas de ansiedade e depressão em crianças e adolescentes. Essas descobertas ressaltam a importância de reconhecer e abordar as necessidades emocionais e de saúde mental das crianças no ambiente educacional. À medida que as crianças retornam à escola após a pandemia, é essencial que os educadores estejam cientes desses desafios e ofereçam um ambiente de apoio que promova a saúde mental e o bem-estar emocional.

A interação com os outros desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da empatia, na aprendizagem de como lidar com conflitos e na compreensão das sutilezas das emoções humanas. Franco e Santos (2015) destacaram que a privação social pode impactar profundamente o desenvolvimento emocional das crianças. A capacidade de compreender e regular suas próprias emoções, assim como interpretar as emoções dos outros, é fortemente influenciada pelas experiências sociais. É fundamental possibilitar oportunidades para que as crianças se reconectem, expressem suas emoções e aprendam a lidar com elas de forma saudável, à medida que retornam à escola e à socialização com seus colegas.

A Educação Infantil é uma etapa essencial para o desenvolvimento da criança, na qual ela é reconhecida como sujeito de direitos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) vêm norteando os caminhos para o sucesso das aprendizagens e

desenvolvimento infantil. Segundo o documento, as escolas de Educação Infantil devem ser ambientes que:

- promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;
- ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar (Brasil, 2010, p. 25-26).

Ainda, de acordo com as DCNEIs (Brasil, 2010, p. 17), a escola deve “Oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais”. Compreende-se, assim, a importância da escola na vida da criança, proporcionando momentos significativos, que consolidem uma aprendizagem de fato.

Na escola, a criança tem deveres a cumprir, tarefas a executar, e o essencial para o aluno não é o fato de ele ser obrigado a fazer qualquer coisa, pois já tinha obrigações antes de entrar para a escola. Conforme assevera Leontiev (1978), o fundamental é que doravante as suas obrigações não estão somente mais ligadas aos pais e sim são relacionadas à sociedade. As relações que as crianças estabelecem ao seu entorno orientarão o seu lugar na vida, o seu papel social e, como consequência, todo o conteúdo da sua vida futura. A escola, os professores, os demais companheiros de sala-de-aula contribuirão para os rumos tomados pelo aluno na sua vida particular e na prática social. (Facci, 2004, p. 139).

O contexto vivenciado na pandemia de Covid-19 causou um aumento significativo de estresse no meio das famílias. Com o fechamento das escolas, as crianças passaram a realizar as propostas em casa, necessitando do auxílio das famílias, que tiveram de se apropriar dos materiais didáticos, das metodologias aplicadas pelas professoras e se inteirar do processo de aprendizagem das crianças, além de adaptar o ambiente de descanso, que é a casa, em ambiente de estudo, o que exigiu muitas mudanças e organização de todos.

Algumas famílias realizavam o trabalho no formato *home-office*, o que dificultava o apoio e monitoramento das atividades propostas pela escola, causando um desgaste significativo, tanto para a criança quanto para as famílias e para os(as) professores(as).

Quando há uma experiência associada a um alto nível de adversidade e ameaça ao indivíduo, as pesquisas apontam que se pode desenvolver um “estresse tóxico”, que aumenta o nível de cortisol, hormônio regulador do estresse. Essa alteração está diretamente relacionada à emoção, memória e aprendizagem, causando “[...] hiperatividade nos circuitos neuronais que controlam as respostas de medo, provocando uma interpretação no cérebro de ameaça, que pode levar a respostas de agressão como defesa”, afirmam Enumo e Linhares (2020, p. 6).

O cenário caótico vivido desde 2020 levou as escolas a realizarem o ensino a distância. A Educação Infantil depara-se, então, com uma grande limitação quando realizada a distância, pois dificulta à criança adquirir experiências concretas, compreender como se vive em sociedade, aprender a dividir o espaço e os brinquedos. Além de que o fato de o aprendizado ser realizado exclusivamente a distância gera um uso excessivo de telas, o que pode ser prejudicial ao desenvolvimento e saúde das crianças, desencadeando dependência, uso compulsivo, intolerância e dificuldade de interação social (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2020).

No início de 2020, a Sociedade Brasileira de Pediatria (2020) atualizou suas recomendações para a saúde mental de crianças na era digital, reforçando que a exposição ao celular, *tablet*, computadores, entre outros, se restringisse a uma hora por dia, entre dois e cinco anos de idade, e, no máximo, duas horas por dia, entre seis e dez anos. Porém, com o isolamento, muitas escolas adotaram o ensino *on-line* e as crianças passavam em torno de cinco horas na frente das telas, o que poderia causar problemas de saúde mental, como irritabilidade, ansiedade e depressão, além de transtornos do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH); transtornos do sono; transtornos de alimentação; sedentarismo; miopia e síndrome visual do computador; transtornos posturais e musculoesqueléticos, entre outros. Além disso, como tudo no mundo digital é mais rápido, o cérebro se acostuma com a agilidade e acaba ficando mais preguiçoso, demonstrando resistência às outras atividades. Com isso, a criança perde o interesse, fica impaciente ao ócio e não consegue esperar, desenvolvendo ansiedade (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2020).

Estudos anteriores sobre eventos catastróficos, como ataques de terrorismo, conflitos e guerras, por exemplo, mostraram que eventos estressores podem causar impactos na saúde mental e física, refletindo na aprendizagem e no desempenho educacional da criança. De acordo

com o estudo de Wang *et al.* (2020, p. 145), a exposição ao nível elevado de estresse também é responsável pelas alterações no sono, dietas menos favoráveis, ganho de peso, perda da aptidão respiratória, efeitos esses que são muito negativos à saúde e que “[...] tendem a ser muito piores quando as crianças ficam confinadas em suas casas, sem atividades ao ar livre e sem interação com os amigos da mesma idade [...]”, o que contribui para “[...] o aumento do risco de surgimento de quadros de ansiedade, depressão e transtorno de estresse pós-traumático [...]”, segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (2020, p. 2).

No Brasil, um estudo realizado no Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro aponta que as crianças da Educação Infantil tiveram uma perda significativa de linguagem e raciocínio lógico matemático durante o isolamento social (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021). Outro estudo, conduzido pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundação Lemann, Datafolha e Itaú Social (Datafolha Instituto de Pesquisa, 2021, p. 28), afirma que metade dos estudantes em fase de alfabetização não evoluíram no período da pandemia, o que refletiu na velocidade do desenvolvimento e aprendizado das crianças.

De acordo com Almeida *et al.* (2022), a falta de interação social e o isolamento podem levar ao surgimento de problemas emocionais e comportamentais nas crianças. A ausência de contato físico com os colegas e a redução das atividades escolares afetaram sua capacidade de desenvolver habilidades essenciais. Além disso, os estudos evidenciaram que a privação de interações sociais pode impactar negativamente o desenvolvimento cognitivo das crianças. A falta de estimulação social e intelectual adequada pode resultar em dificuldades no desenvolvimento da linguagem, habilidades e processos de aprendizagem.

É importante ressaltar também que o distanciamento social afetou a rotina diária das crianças, interferindo em seu sono, alimentação e atividade física. Essas mudanças abruptas podem contribuir para o surgimento de problemas de sono, alterações nos padrões alimentares e sedentarismo, conforme destacado por Santos e Silva (2021). Diante disso, podemos afirmar que a falta de contato e de interação social podem ter afetado diretamente no bem-estar emocional, desenvolvimento cognitivo, relações sociais e habilidades de adaptação das crianças.

Outro ponto importante a destacar é que o cérebro humano, especialmente o das crianças, possui uma notável capacidade de adaptação, que é conhecida como neuroplasticidade, que, segundo Lent (2019, p. 19), é a “[...] capacidade do cérebro de submeter-se a modificações temporárias ou permanentes, sempre que seja influenciado por si

próprio, por outros cérebros ou pelo ambiente”. Isso significa que o cérebro pode se desenvolver e se adaptar às diferentes experiências e situações vivenciadas ao longo da vida.

1.2 DECISÕES GOVERNAMENTAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA

Durante o período pandêmico, além das medidas tomadas para combater a proliferação do vírus, o governo buscou estratégias para garantir a continuidade do ensino aos estudantes. As primeiras orientações foram da esfera federal, seguidas da estadual e municipal, até chegar à escola pesquisada.

1.2.1 Orientações dadas pelos documentos federais

De acordo com dados publicados pelo Ministério da Saúde, no dia 17 de março de 2020, o Brasil registrou o primeiro óbito por contaminação pelo coronavírus. Logo em seguida, o vírus se proliferou rápida e significativamente. Com o aumento da contaminação do coronavírus, o governo federal brasileiro apresentou uma nota, por meio da Organização Todos pela Educação, sobre a situação:

[...] o Brasil tem seguido a tendência mundial. Em todo o território nacional, redes públicas e privadas interromperam o funcionamento das escolas e, entre outras ações, têm cogitado – ou já estão em processo de – transferir aulas e outras atividades pedagógicas para formatos a distância. Por ora, são as redes estaduais que mais têm avançado nesse sentido, e o caminho tem sido viabilizado, principalmente, por meio da disponibilização de plataformas online, aulas ao vivo em redes sociais e envio de materiais digitais aos alunos, como mostra recente levantamento realizado com mais de três mil Secretarias de Educação de todo o País (Nogueira Filho *et al.*, 2020, p. 3).

Alguns meses após o início do isolamento social, com o intuito de cumprir o que a Constituição Federal de 1988 estabelece nos artigos 205 e 206 (Brasil, 2016), que garantem o acesso e permanência na escola, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), criou um documento que orienta as escolas de Educação Básica sobre as práticas a serem adotadas durante o período pandêmico (Brasil, 2020b). O documento oferece diretrizes gerais para a organização do ensino na Educação Infantil, considerando as medidas de saúde e segurança de toda a comunidade escolar, e foi destinado aos estados, que deveriam buscar alternativas

para garantir o atendimento aos estudantes enquanto durasse a situação de emergência, a fim de evitar a reposição de dias letivos e manter o vínculo entre escola-crianças-professores-família.

O parecer CNE/CEB nº 5/2020 (Brasil, 2020a) trouxe medidas excepcionais para a Educação Infantil, em razão da pandemia, abordando a flexibilização de carga horária, a oferta de atividades não presenciais e a adaptação dos currículos, a fim de garantir a continuidade das atividades educacionais, mesmo com a suspensão do atendimento presencial. Essas medidas visavam assegurar o acesso à educação e minimizar os impactos negativos causados pela interrupção do atendimento presencial nas escolas. Por sua vez, a resolução CNE/CEB nº 1/2021 (Brasil, 2021a) estabeleceu normas complementares para a reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais na Educação Infantil. Essa resolução teve como objetivo fornecer diretrizes claras sobre como as escolas deveriam estruturar suas atividades não presenciais, a fim de garantir a continuidade do processo educativo durante a pandemia. Ela buscou promover a equidade e a qualidade da educação, adaptando as práticas pedagógicas às circunstâncias excepcionais causadas pela pandemia vivida na época.

O Ministério da Saúde (Brasil, 2020d) elaborou protocolos de prevenção à Covid-19, com o objetivo de fornecer diretrizes específicas para a prevenção da doença em ambientes escolares. Reconhecendo a importância das escolas como locais de convivência e aprendizado, foram estabelecidas medidas de saúde e segurança, que visavam proteger tanto os estudantes quanto os profissionais da educação. Esses protocolos abrangiam uma série de diretrizes, incluindo medidas de higiene rigorosas. Isso envolvia a promoção da lavagem frequente das mãos com água e sabão ou o uso de álcool em gel, além da disponibilidade de dispensadores de álcool em pontos estratégicos das escolas. Também foi recomendado o uso de máscaras faciais por estudantes e funcionários, cobrindo adequadamente o nariz e a boca, como uma forma de reduzir a transmissão do vírus.

Outro aspecto fundamental foi o monitoramento da saúde das crianças e funcionários. Os protocolos orientaram as escolas a implementar sistemas de triagem, com a verificação diária de sintomas, como febre, tosse ou dificuldade respiratória. Caso alguma criança ou membro da equipe apresentasse sinais de infecção, eram recomendadas medidas como o isolamento imediato, o contato com os serviços de saúde e o acompanhamento adequado. É importante ressaltar que esses protocolos foram revisados e atualizados de acordo com a evolução da pandemia e as orientações das autoridades de saúde, visando promover um

ambiente escolar seguro, de forma responsável, levando em consideração as medidas necessárias para prevenir a disseminação da Covid-19.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio da Resolução nº 7/2020, estabeleceu orientações sobre a execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) durante a pandemia, com destaque para o repasse de recursos destinados às ações de apoio ao ensino remoto na Educação Infantil (Brasil, 2020c). A orientação dada foi para que o recurso repassado às escolas fosse utilizado na compra de materiais e pequenas reformas necessárias para cumprir o protocolo sanitário criado pelo Ministério da Saúde.

Além disso, as escolas também puderam utilizar os recursos para a compra de materiais pedagógicos para auxiliar no processo de aprendizagem das crianças e contribuir para a continuidade do ensino, mesmo em um contexto de distanciamento social, como livros para leitura e materiais educativos. Outra possibilidade foi destinar parte dos recursos para pequenas reformas nas instalações das escolas, a fim de adaptá-las às medidas de segurança e higiene necessárias para cumprir o protocolo sanitário, como a instalação de pias adicionais para a lavagem das mãos, a ampliação de espaços para garantir o distanciamento social adequado, a aquisição de produtos de limpeza e desinfecção, entre outras medidas. O objetivo dessas orientações foi garantir recursos financeiros para que as escolas pudessem enfrentar os desafios impostos pela pandemia, oferecendo um ambiente seguro e adequado para a continuidade do ensino, contribuindo para a qualidade da educação durante esse período desafiador.

1.2.2 Orientações dadas pelos documentos estaduais

Logo que o Governo Federal anunciou o fechamento das escolas, a Secretaria da Educação de São Paulo adotou diversas medidas, a fim de prevenir e combater a disseminação do vírus da Covid-19 e, ao mesmo tempo, garantir a continuidade do ensino aos estudantes.

O Decreto nº 64.864 (São Paulo, Estado, 2020a) foi anunciado em 16 de março de 2020, suspendendo gradativamente o atendimento presencial, a partir do dia 19 de março, ficando as atividades 100% suspensas até o dia 23 do mesmo mês. Essa medida teve como objetivo reduzir o contato e a aglomeração de pessoas nas escolas, contribuindo para a prevenção da disseminação do vírus. A suspensão das atividades presenciais foi uma ação importante para garantir a segurança de toda a comunidade escolar.

No dia 19 de março de 2020, por meio da Resolução Seduc 28 (São Paulo, Estado, 2020c), a Secretaria da Educação de São Paulo, com aprovação do Conselho Estadual, publicou no Diário Oficial a permissão do ensino a distância (EAD), enquanto durasse a suspensão do atendimento presencial, garantindo os dias letivos previstos na LDB (Lei nº 9.394/96).

Com a Resolução Seduc 30 (São Paulo, Estado, 2020d), o governador João Dória anunciou, no dia 20 de março de 2020, a antecipação das férias, previstas em calendário para o mês de julho e também do recesso escolar que seria em abril e em outubro, com o intuito de diminuir a circulação de pessoas, a fim de prevenir o contágio e a transmissão do coronavírus.

Preocupadas em garantir o acesso às crianças, em 20 de abril de 2020, pensando na continuidade do atendimento, a Coordenadoria Pedagógica e a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação elaboraram um documento conjunto, divulgado na Resolução Seduc 45 (São Paulo, Estado, 2020e), para orientar as escolas e preparar a equipe escolar para dar continuidade no atendimento, que foi retomado no dia 27 de abril, por meio do Centro de Mídias SP e pela TV Educação. Foram distribuídos às crianças kits de material impresso, contendo apostilas, livros, gibis e um manual de orientação para as famílias. Foram disponibilizados materiais *on-line*, como apostilas digitais, e adotadas medidas para distribuição de materiais impressos, quando necessário, de forma segura e organizada.

Essas ações foram fundamentais para minimizar os impactos da suspensão do atendimento presencial e possibilitar que os estudantes continuassem aprendendo mesmo em um cenário desafiador.

1.2.3 Orientações dadas pelos documentos municipais

Desde o início da pandemia, além do cumprimento das orientações federais e estaduais, o município de São Paulo buscou alternativas para promover o avanço do ensino às crianças, de forma segura e produtiva. A Prefeitura Municipal de São Paulo possui um portal, criado pela Câmara Municipal de São Paulo, que reúne toda a legislação municipal, como leis, decretos, emendas, resoluções e atos publicados pelo município. Para facilitar o acesso da população às orientações dadas durante o enfrentamento da Covid-19, foi criada uma aba exclusiva nesse portal, intitulado por *Portal da Legislação Paulistana*.

Em março de 2020, logo após o pronunciamento do Governo de São Paulo, o atendimento presencial foi suspenso e passou a ser realizado de forma remota. O município de São Paulo seguiu todas as orientações federais e estaduais, inclusive antecipando o recesso escolar, pensando em diminuir os prejuízos escolares na vida das crianças.

Art. 3º O período de recesso escolar, previsto nas Instruções Normativas SME nº 38/19 e 39/19, fica antecipado para 23/03 a 09/04/2020, para estudantes, professores, Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, Auxiliares de Vida Escolar e Instrutores e Intérpretes de LIBRAS.

§ 1º As disposições do caput não se aplicam às Unidades Educacionais que serão definidas como Polo de Atendimento, conforme previsto na IN SME nº 12/2020.

§ 2º Após o período de recesso escolar, o retorno dos estudantes e servidores às atividades educacionais fica condicionado à suspensão da situação de emergência declarada por meio do Decreto nº 59.283/2020.

Art. 4º Não haverá atendimento presencial ao público nas Unidades Educacionais durante o período de recesso escolar descrito no artigo anterior.

§ 1º O atendimento ao público se dará por meio telefônico ou eletrônico, das 10h00 às 16h00.

§ 2º O horário de funcionamento poderá sofrer alteração por solicitação da Secretaria Municipal de Educação e/ou Secretaria Municipal de Saúde. (São Paulo, Município, 2020c, art. 3º e 4º).

Buscando suprir as necessidades pedagógicas, a Secretaria da Educação do Município de São Paulo, baseada no Currículo da Cidade de São Paulo, criou a coleção *Trilhas de Aprendizagens* e as enviou às famílias. Os cadernos foram divididos por ano/ciclo e separados em dois volumes. Para garantir que as famílias imigrantes também tivessem acesso ao material, a Secretaria da Educação realizou a tradução dos cadernos em três línguas: francês, inglês e espanhol. Essa iniciativa visou promover a inclusão e a igualdade de oportunidades, facilitando o acesso ao conteúdo educacional para estudantes e suas famílias que não tinham o português como língua materna.

O material destinado à Educação Infantil abrangia diversas áreas do conhecimento, com atividades e propostas pedagógicas, como brincadeiras, que trabalham a coordenação motora, contação de histórias, músicas, massinha, receitas, confecção de brinquedos com materiais recicláveis, além de atividades que envolvem o registro com diferentes materiais, tais como tinta, giz, canetinha, recorte e colagem, entre outras, que estimulam o desenvolvimento cognitivo, a criatividade e o pensamento crítico das crianças.

Figura 1 - Capa do material *Trilhas de Aprendizagens* - v. 1 e 2



Fonte: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/trilhas-de-aprendizagens/>.

Ao retirarem o material na escola, as famílias foram orientadas a enviar fotos ou vídeos das propostas realizadas, por meio do *Messenger*. Não havia uma sequência correta para a realização das atividades. As famílias tinham autonomia para escolher quais tarefas eram mais apropriadas para realizar com sua família.

As professoras foram orientadas a monitorar a frequência dos estudantes, por meio do retorno das propostas realizadas em casa, e a dar suporte às famílias, por meio de plataformas virtuais, como o *WhatsApp*, o *Facebook* e o *Google Sala de aula*.

Na escola pesquisada, além do uso do *Google Sala de aula*, o grupo de professoras e equipe gestora optou em utilizar a página do *Facebook* para estabelecer contato direto com as famílias. A página já existia, porém não era alimentada há muito tempo. Com o fechamento da unidade, habilitaram a página, de modo que todas as professoras, equipes gestora e administrativa pudessem postar conteúdos e enviar mensagens para a comunidade.

Na página do *Facebook*, as professoras realizavam postagens, como vídeos, fotos, orientações, para que as famílias pudessem realizá-las com as crianças em casa. O grupo docente foi dividido em duplas, e cada dupla realizava uma postagem por semana; dessa forma, todos os dias havia postagens novas. Cerca de três a cinco crianças da escola eram bastante participativas e mandavam fotos e/ou vídeos semanalmente. Poucas crianças comentavam ou curtiam as postagens realizadas pelas professoras.

A equipe gestora e a secretaria da escola ficaram à disposição para esclarecer as dúvidas e realizar os atendimentos necessários para aqueles que não conseguiam contato em nenhuma das plataformas oferecidas. Havia um revezamento entre diretora, assistente de direção, coordenadora, secretário e auxiliar administrativo, de modo que ficassem apenas duas pessoas atendendo por dia.

Com o aumento dos casos de Covid-19, a escola seguiu nesse formato durante o restante do ano letivo de 2020. Em oito de fevereiro de 2021, foi autorizada a abertura das escolas para atender às crianças que eram consideradas em situação de risco e vulnerabilidade e aquelas cujas mães trabalhavam em serviços classificados essenciais pelo Governo Federal (Brasil, 2020e), como hospitais, farmácias, postos de saúde, escolas, postos de gasolina, segurança pública, defesa civil, transporte público, serviço funerário, bancos, casas lotéricas, estabelecimento de alimentação, entre outros.

Em 14 de abril de 2021, foi permitida a presença de 35% das crianças na escola, porém, com o protocolo sanitário bem restrito, que orientava sobre a saúde, o plano de comunicação, a organização dos ambientes, o plano de fluxo de entrada e saída das escolas, as práticas de segurança e o protocolo de higiene e desinfecção.

Figura 2 - Capa do Protocolo Volta às aulas, enviado para as escolas no retorno ao atendimento presencial



Fonte: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/Protocolo_SME-versaoII_jan2021_rev5\(1\).pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/Protocolo_SME-versaoII_jan2021_rev5(1).pdf).

Além de aferir a temperatura, passar álcool gel nas mãos ao entrar na unidade e o uso de máscaras, as pessoas, dentro da escola, deveriam manter o distanciamento de um metro e meio entre uma pessoa e outra. Para que todos tivessem acesso à escola, as crianças foram divididas em grupos e foi realizado um revezamento entre eles. Cada grupo participava dos momentos presenciais em dias alternados.

Apenas em 2 de agosto de 2021, foi liberada a presença de 100% dos estudantes, com presença obrigatória das crianças, com a ressalva de manter um metro de distância entre as pessoas. Dependendo do tamanho das salas, algumas escolas continuaram com o sistema de revezamento entre os grupos. Apenas em outubro de 2021, foi retomada a presença de todos, sem a necessidade de manter o distanciamento, e a unidade passou a atender a todas as crianças.

No entanto, é importante mencionar que muitas famílias ainda se sentiam inseguras com a quantidade de casos de contaminação registrados diariamente. Por isso, optaram por não enviar suas crianças para a escola imediatamente. Essa preocupação com a segurança e a saúde foi um aspecto relevante para a decisão de enviar as crianças de volta à escola apenas em fevereiro de 2022, quando algumas famílias se sentiram mais confortáveis com a situação.

Diante desse contexto, a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo desempenhou um papel importante ao publicar orientações para o acolhimento socioemocional das crianças.

A escola é um ambiente formativo para todos – professores, diretores, coordenadores pedagógicos, equipes de apoio, estudantes e responsáveis – e a pandemia nos coloca frente ao desafio de repensar sua organização e a estrutura atual para atendimento à diversidade e às diferenças, considerando as experiências vividas pelos estudantes, responsáveis e profissionais no período de isolamento que, certamente, nos farão rever as relações, as interações sociais, o currículo, o ensino e a aprendizagem (São Paulo, Município, 2020a, p. 12).

O documento destacou a importância do cuidado socioemocional durante a pandemia e ofereceu diretrizes para as equipes escolares sobre como promover um ambiente acolhedor e fornecer apoio emocional adequado às crianças, considerando o impacto da pandemia em seu bem-estar psicológico e social.

No momento do retorno, será preciso a adequação de novos tipos de contatos e expressões do afeto. O cuidar passa a ser ainda mais evidenciado pelas novas práticas de higiene e limpeza, além do uso, para os educadores e funcionários, das máscaras ou proteções faciais. Como sempre, a linguagem a ser privilegiada será a da brincadeira, trazendo para o mundo infantil essas atuais

necessidades, adaptando-as aos bonecos e bonecas, às histórias contadas e inventadas (São Paulo, Município, 2020a, p. 12).

Essas medidas visaram garantir uma transição gradual e segura para a situação de normalidade, levando em consideração tanto a saúde física quanto o bem-estar emocional dos profissionais, das crianças e suas famílias. No entanto, vale destacar que, mesmo com todas essas ações e esforços, a passagem pela pandemia foi um período caótico e desafiador, deixando marcas profundas nas experiências de todos os envolvidos na educação infantil. Uma análise crítica mais aprofundada dessas experiências e de seu impacto será retomada mais adiante neste trabalho, à medida que exploramos as implicações e lições aprendidas com esse período na história da Educação.

2 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (Freire, 1997, p. 160).

A seguir, com o objetivo de fundamentar esta pesquisa, apresentaremos, nesta seção, ponderações feitas por pesquisadores renomados sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança e a importância das relações sociais na primeira infância, para aprofundarmos a reflexão sobre os impactos sofridos nessa etapa de educação básica e de desenvolvimento.

2.1 A FORMAÇÃO DA CRIANÇA

O desenvolvimento global da criança, durante a pandemia, tem sido objeto de estudos e discussões, considerando tanto as características da forma sintomática e grave da doença em crianças quanto os efeitos do distanciamento social e das restrições impostas pela pandemia. Diversos autores têm contribuído para esta discussão, trazendo percepções importantes sobre o assunto. O trabalho de Loades *et al.* (2020) analisou os impactos psicológicos da pandemia nas crianças e adolescentes e ressalta que o distanciamento social pode ter contribuído para o surgimento de sintomas de ansiedade, depressão e estresse nas crianças. Nota-se que as restrições impostas pela pandemia podem levar a consequências negativas, como a interrupção da aprendizagem, o isolamento social e o aumento das desigualdades educacionais.

De acordo com a pesquisa realizada por Rocha (2022, p. 129), “[...] a pandemia também mostrou que a criança continua como elo mais frágil nas relações. Seja na família, na escola ou na sua comunidade, há pouco espaço de escuta e acolhimento de suas demandas e sentimentos”, e defende a importância do afeto no processo de aprendizagem. Pádula (2021, p. 147) também destaca que “[...] a educação infantil se faz no contato, no afeto e no toque”.

Entendemos que o afeto e o acolhimento devem ser priorizados, proporcionando um ambiente seguro e acolhedor para as crianças expressarem suas emoções e necessidades. A brincadeira também deve ser valorizada, pois promove o desenvolvimento integral da criança, estimulando sua criatividade, imaginação e habilidades sociais. Segundo Freire (1997, p. 160), “[...] a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”; ou seja, as emoções, sentimentos

e experiências afetivas afetam diretamente a maneira como discutimos, interpretamos e atribuímos significado às informações que ouvimos.

Conhecer as fases do desenvolvimento da criança nos ajuda a compreender a importância de a criança estar inserida no ambiente escolar, onde ela se depara com propostas que contribuem com o desenvolvimento da linguagem e com o desenvolvimento motor e cognitivo. Diversos teóricos têm contribuído para a compreensão desse desenvolvimento. Para Piaget (1975), o professor é indispensável no processo educativo da criança. De acordo com sua análise,

[...] é evidente que o educador continua indispensável, a título de animador, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contra exemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das situações demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas (Piaget, 1975, p. 18).

Ao analisar o desenvolvimento das crianças, o professor busca propostas que provoquem nas crianças uma continuidade nos avanços e desenvolvimento, para que elas vivenciem suas próprias experiências e cheguem às suas próprias considerações, o que não foi possível no atendimento remoto, pois as propostas eram as mesmas para todas as crianças, independentemente da fase de desenvolvimento que ela apresentava.

Piaget (1984) apresenta importantes reflexões sobre o desenvolvimento da criança. Para ele, nos primeiros momentos de vida, a criança desenvolve a inteligência infantil, começando a relacionar as suas primeiras ações e percepções com o mundo. Ele propôs uma teoria do desenvolvimento cognitivo, na qual descreveu estágios sequenciais pelos quais as crianças passam em seu processo de amadurecimento intelectual. Esses estágios são caracterizados por mudanças qualitativas na forma como as crianças pensam e compreendem o mundo ao seu redor.

O autor afirma que a criança começa a pensar simbolicamente aos sete anos de idade, quando aprende a usar imagens e palavras para descrever objetos. As ações, interações e transformações que a criança realiza com o meio são responsáveis pela construção do conhecimento, trazendo significado para a aprendizagem. O ambiente escolar é preparado para proporcionar momentos de troca e ações, a fim de dar continuidade ao desenvolvimento das crianças de forma prazerosa e significativa, o que não foi possível durante o ensino remoto na Educação Infantil.

Piaget divide o desenvolvimento infantil em quatro estágios. O primeiro é nomeado **sensório-motor**, e ocorre nos dois primeiros anos de vida. Nessa fase, a criança evolui na percepção e na motricidade. Por não ter adquirido a fala ainda, a criança se comunica a partir do seu corpo.

Conforme a criança vai crescendo, vai aprimorando seus conhecimentos e passa para o segundo estágio, que é o **pré-operatório**, que abrange dos dois aos sete anos de idade. Nessa etapa, a criança começa a representar o objeto por meio de símbolos, dando início à linguagem como forma de organizar seus pensamentos. Durante o estágio pré-operatório, as crianças começam a usar símbolos, como palavras e imagens, para representar objetos e situações do mundo ao seu redor. Essa habilidade simbólica é evidenciada pela forma como elas brincam, criando cenários imaginários e atribuindo papéis aos objetos. A linguagem se torna um meio importante de comunicação e expressão, permitindo que as crianças compartilhem seus pensamentos e sentimentos de maneira mais elaborada.

No entanto, uma característica marcante desse estágio é o egocentrismo. As crianças tendem a ter dificuldade em entender pontos de vista diferentes do seu próprio e têm uma perspectiva limitada do mundo. Elas têm dificuldade em se colocar no lugar do outro e compreender plenamente as regras sociais e as necessidades dos outros.

A pandemia teve impactos significativos no desenvolvimento das crianças no estágio pré-operatório. O distanciamento social, a falta de interação presencial com outras crianças e adultos fora do núcleo familiar e as restrições às atividades lúdicas e exploratórias podem ter afetado negativamente o desenvolvimento social e emocional das crianças nessa faixa etária.

O isolamento social pode ter dificultado a oportunidade de as crianças praticarem habilidades sociais, como compartilhar, cooperar e resolver conflitos com os outros. Além disso, a ausência de interações presenciais e a redução do tempo de brincadeiras ao ar livre podem ter limitado a oportunidade de as crianças desenvolverem sua imaginação, criatividade e habilidades de resolução de problemas.

A falta de contato regular com os colegas de classe e professoras também pode ter impactado o desenvolvimento da linguagem e da comunicação das crianças. A interação social desempenha um papel fundamental na aquisição da linguagem e na ampliação do vocabulário, e a redução dessas interações pode ter consequências no desenvolvimento da expressão verbal e na compreensão de conceitos mais complexos.

Com o retorno ao atendimento presencial, é importante oferecer apoio e oportunidades adicionais para as crianças fortalecerem suas habilidades sociais, emocionais e cognitivas. A

valorização do brincar, a criação de um ambiente seguro e acolhedor e o estímulo à interação social e à comunicação são aspectos fundamentais para promover um desenvolvimento saudável e integral das crianças durante o estágio pré-operatório e além.

O terceiro estágio definido pelo autor é o **operatório concreto**, que se dá dos sete aos 11 anos de idade. Nessa fase, a criança já organiza seu pensamento, elabora hipóteses, realiza questões lógico-matemáticas, consegue resolver operações mentalmente e expõe seu ponto de vista com mais clareza, mas tudo ainda é muito concreto. O egocentrismo começa a diminuir e as crianças começam a compreender que o modo de viver de cada um é diferente e que é importante compartilhar os seus pensamentos, sentimentos e opiniões.

Por fim, há o estágio **operatório-formal**, a partir dos 12 anos, a fase que inicia a adolescência, no qual ocorre uma evolução no pensamento abstrato e aumenta o uso do raciocínio dedutivo. Raciocinar sobre situações hipotéticas e planejar o futuro também são habilidades que surgem nesse período.

Sabemos que esses estágios representam uma visão geral do desenvolvimento cognitivo proposto por Piaget. No entanto, é importante lembrar que cada criança pode progredir em seu próprio ritmo e que o desenvolvimento não é linear ou uniforme para todos. Além disso, as experiências culturais e sociais também desempenham um papel importante no desenvolvimento da criança. A escola é o local ideal para trabalhar cada um desses estágios que, quando bem explorados, contribuem para uma aprendizagem produtiva e significativa, com bom desenvolvimento, que refletirá na vida adulta de qualquer pessoa.

Segundo Piaget (1999, p. 24), existem três consequências essenciais para o desenvolvimento mental do indivíduo:

[...] uma possível troca entre os indivíduos, ou seja, o início da socialização da ação; uma interiorização da palavra, isto é, a aparição do pensamento propriamente dito, que tem como base a linguagem interior e o sistema de signos, e, finalmente, uma interiorização da ação como tal, que, puramente perceptiva e motora que era até então, pode, daí em diante, se reconstituir no plano intuitivo das imagens e das “experiências mentais”.

É na escola que a criança tem contato com o mundo externo, que se relaciona com outras pessoas que não fazem parte do seio familiar, tendo a oportunidade de ampliar seu repertório e linguagem, desenvolver aspectos pedagógicos, aperfeiçoar sua coordenação motora, além de aprender a dividir objetos e espaços com o outro, desenvolvendo as habilidades sociais. E todos esses aspectos foram prejudicados durante o isolamento social.

Outro teórico relevante nesta discussão é Lev Vygotsky, que enfatiza a importância das interações sociais e do contexto cultural no desenvolvimento da criança. De acordo com o autor, no processo de aprendizagem, a interação é constante e o professor é o mediador nesse processo. O meio social influencia diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento da criança e enfatiza que a criança não consegue se desenvolver sozinha, sem as experiências vividas com parceiros mais experientes no dia a dia. Sobre esse aspecto, o autor afirma que

O desenvolvimento humano não pode ser compreendido sem referência ao contexto social e cultural em que ocorre. As interações sociais desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo da criança, fornecendo as bases para a construção de habilidades e conhecimentos mais avançados. (Vygotsky, 1998, p. 57).

Para o autor, a criança aprende e desenvolve suas habilidades cognitivas por meio da interação com outras pessoas mais experientes, como pais, professores e amigos. Defende ainda que o desenvolvimento humano é profundamente influenciado pelo ambiente sociocultural em que a criança está inserida

Vygotsky defende o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a distância entre o desenvolvimento real e o potencial:

A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (Vygotsky, 1998, p. 97).

Ou seja, o real é a capacidade de resolver problemas sozinhos, com as habilidades e competências já consolidadas pela criança e o potencial é determinado pela capacidade de solucionar problemas com a ajuda ou mediação de alguém com mais experiência. Vygotsky destacou a importância da mediação social nessa zona, em que um adulto ou uma outra criança mais experiente fornecem suporte para que a criança alcance um nível mais avançado de desenvolvimento.

Para Vygotsky, as interações sociais proporcionam condições para as crianças desenvolverem o conhecimento e o professor tem um papel fundamental para o avanço do desenvolvimento proximal, quando proporciona um ambiente de ensino no qual os educandos

sejam participativos, colaborativos e desafiados, que estimule a interação entre as crianças, para que haja uma troca de conhecimento entre elas.

Vygotsky (1988, p. 115) defende que a “[...] aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente”. As ações realizadas na ZDP ajudam no desenvolvimento da criança e é quando a aprendizagem acontece. A escola é o elemento primordial para que esse processo ocorra. Distante da criança, ficou inviável para o professor realizar uma avaliação precisa das reais necessidades de cada uma e a interação/mediação adequada.

O autor destaca também que “[...] as emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retiram, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento” (Vygotsky, 2010, p. 139). Infere-se, assim, que a relação entre criança, professor, família e escola é essencial, já que todos são responsáveis e fazem parte do processo de ensino e de aprendizagem, e essa relação foi totalmente prejudicada com o distanciamento social.

As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente. (Vygotsky, 2010, p. 121).

Diante dessa afirmação, vemos o quanto o afeto positivo é importante na vida do indivíduo. O ambiente escolar, especialmente por meio da atuação do professor, desempenha um papel significativo na promoção desse afeto positivo. Por meio de uma escuta ativa e sensível, o professor pode criar um ambiente acolhedor, seguro e alegre, onde a criança se sinta valorizada e estimulada a participar ativamente do processo de aprendizagem. O afeto positivo na escola não apenas contribui para o bem-estar emocional da criança, mas também tem impactos no seu desenvolvimento e na aprendizagem. Quando a criança se sente segura, apoiada e amada no ambiente escolar, ela se torna mais aberta e receptiva às experiências de aprendizagem. O professor, ao estabelecer relações afetuosas com os estudantes, pode criar um ambiente propício para o engajamento, a curiosidade e a motivação para aprender.

Vygotsky (1998) enfatiza que a interação social e afetiva é fundamental para a construção do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo. Portanto, a criação de um

ambiente escolar alegre, prazeroso e afetivamente acolhedor é essencial para potencializar o desenvolvimento integral da criança.

Não podemos falar de afeto sem mencionar a importância da afetividade no desenvolvimento da criança, segundo a teoria de Henri Wallon. De acordo com Wallon, as emoções e os vínculos afetivos desempenham um papel fundamental no processo de desenvolvimento humano, influenciando as interações sociais, a construção do conhecimento e a formação da identidade. No contexto do retorno à escola após a pandemia, a atenção à afetividade se torna ainda mais relevante. A vivência de um período de isolamento social, o distanciamento dos colegas e professores e a adaptação a novas rotinas podem gerar ansiedade, insegurança e desconforto emocional nas crianças.

No período de pandemia, o isolamento social era a medida mais segura contra o coronavírus. Todos deveriam ficar dentro de suas casas, no conforto e aconchego do lar, sob cuidados e carinhos de seus familiares. Mas, infelizmente, dentro das residências, o ambiente pode não ter sido tão seguro.

Uma pesquisa divulgada pelo Jornal da USP, no dia primeiro de dezembro de 2020, mostrou que as pesquisas sobre transtorno mental e combate à insônia foram recordes na internet. O mesmo jornal, no dia oito de dezembro de 2020, revelou que a violência doméstica, em especial contra mulheres e crianças, aumentou drasticamente durante a pandemia.

O medo de contrair o vírus, toda vez que era necessário realizar alguma compra essencial, como ir ao mercado ou farmácia, ou o receio de não conseguir trabalhar e faltar recursos para manter o sustento da casa foram alguns dos motivos que tornaram a casa um ambiente cheio de turbulências, inseguranças e medos. Todas essas preocupações causaram estresses e ansiedades nos adultos e refletiram diretamente nas crianças.

Uma das funções da Educação Infantil é “[...] promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível [...]” (Brasil, 1999, p. 18). Essa abordagem reconhece que o desenvolvimento infantil ocorre de forma integral, ou seja, todos esses aspectos estão intrinsecamente interligados e influenciam o crescimento e aprendizado da criança. Por meio de atividades e práticas pedagógicas adequadas, a Educação Infantil busca proporcionar experiências que estimulem o desenvolvimento global da criança, permitindo que ela explore, descubra, expresse-se, interaja e construa conhecimento de maneira integrada. Dessa forma, a Educação Infantil desempenha um papel fundamental na formação das crianças, promovendo um ambiente favorável para o seu pleno desenvolvimento em todas as dimensões.

Sob essa perspectiva, também Wallon dá sua contribuição, afirmando que as emoções são essenciais na interação do sujeito com o meio, pois a afetividade é indispensável para o bom desenvolvimento da criança. Para ele, o desenvolvimento é resultado do contexto social em que o indivíduo vive, é resultado de influências fisiológicas e sociais, nos aspectos orgânico e social. Segundo ele, “[...] a afetividade é a fonte das motivações e das emoções que organizam a personalidade e a ação” (Wallon, 1995, p. 94).

Segundo o autor, para que a aprendizagem se torne efetiva, é importante haver a integração de três dimensões: **a motora, a afetiva e a cognitiva**, para que se gerem processos que contribuam na compreensão, negação, aceitação, defesa, resolução de conflitos, frustrações, administração dos sentimentos, entre outros.

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 um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade. (Wallon, 1995, p. 215).

Baseados nessa perspectiva, podemos afirmar que o processo de desenvolvimento da criança não ocorre de forma linear; é uma constante, que ocorre de acordo com a interação que ela tem com o mundo ao longo da vida. Wallon (1995) destaca, ainda, em sua obra, que o desenvolvimento afetivo-social é inseparável do desenvolvimento cognitivo e motor, constituindo com eles uma totalidade indissociável. De acordo com o autor, as interações sociais são mediadas pela afetividade. A criança desenvolve habilidades sociais e relacionais à medida que estabelece vínculos afetivos com outras pessoas. Por meio dessas interações, ela aprende a reconhecer e interpretar expressões emocionais, a se colocar no lugar do outro e a regular suas próprias emoções.

Além da família, a escola é o primeiro agente socializador da criança e pode proporcionar um ambiente protegido e acolhedor para que a criança se sinta segura e avance em seu desenvolvimento e em sua aprendizagem. O autor defende que a criança precisa sentir-se segura para conseguir desenvolver seu aprendizado; portanto, o(a) professor(a) tem um papel fundamental para que a relação professor-criança seja permeada pelo afeto.

A perspectiva de Henri Wallon ressalta a importância da afetividade no desenvolvimento da criança, permeando suas dimensões cognitivas, sociais e emocionais. No ambiente escolar, há uma relação afetiva positiva entre professor e criança, que colabora no processo de desenvolvimento e de aprendizagem. É necessário criar um espaço em que o afeto

seja compartilhado entre todos os sujeitos, e a inteligência se desenvolve quando a afetividade é colocada em primeiro lugar, pois a criança se comunica por meio da emoção. Pequenos gestos diários, como uma atitude de gentileza, uma escuta ativa ou mesmo um sorriso, são ações que oportunizam o afeto, atos importantíssimos para que a criança se sinta valorizada. “As relações que tornam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados” (Wallon, 1995, p. 152).

Nessa perspectiva, a pandemia de Covid-19 trouxe inúmeros desafios para a Educação Infantil, incluindo a falta de interações presenciais e a diminuição do contato afetivo entre as crianças e toda a comunidade escolar. A ausência dessas interações, conforme observado pela ótica de Wallon, pode ter consequências significativas para o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, é essencial que as escolas adotem estratégias para promover a afetividade no ambiente escolar pós-pandemia. Isso pode ser feito por meio de práticas como acolhimento emocional, escuta ativa, incentivo à expressão de sentimentos e preocupações, atividades que promovam a cooperação e a interação entre os educandos, além de momentos de reflexão e discussão sobre as experiências vividas durante o período de distanciamento.

Ao valorizar a afetividade no retorno ao atendimento presencial, as professoras e as escolas têm a oportunidade de reconstruir vínculos emocionais, fortalecer o sentimento de pertencimento e contribuir para o bem-estar emocional e o desenvolvimento integral das crianças.

O papel do professor também é um tema central nas obras de Paulo Freire. O autor defende que um ambiente de respeito, liberdade e parceria, em que haja uma boa relação professor-criança, é primordial para o sucesso no ensino-aprendizagem. Para ele,

É na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnosiológica. (Freire, 1997, p. 11).

Segundo Freire, o professor não é apenas a pessoa que transmite o saber, mas tem o papel de problematizar situações que contribuam com a construção da aprendizagem e do conhecimento, proporcionando momentos de troca, valorizando o saber e o senso crítico de cada educando. Ele enfatiza a necessidade de o professor estabelecer uma relação de diálogo e respeito com as crianças, reconhecendo a importância da sua participação ativa na construção

do conhecimento. Segundo Freire (1997, p. 52), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Freire (1974), em *Pedagogia do Oprimido*, alega que, quando o professor e os educandos aprendem juntos, consolida-se uma educação libertadora e problematizadora. A escola é um espaço privilegiado, que dá espaço ao pensamento e à criatividade. No período de isolamento, em que as escolas se fecharam, os professores ofereceram o ensino de forma remota, no qual as crianças apenas receberam as propostas indicadas, mas não tiveram a oportunidade de realizar a troca entre os pares, algo muito próximo ao que Freire chama de *Educação bancária*:

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (Freire, 1974, p. 66).

De acordo com o autor, “[...] só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 1974, p. 66). Diante dessa situação, é preciso buscar estratégias a fim de minimizar os impactos que essas crianças sofreram na trajetória do ensino a distância na Educação Infantil.

Dowbor, filha do saudoso educador, defende que as relações estabelecidas no decorrer da vida são responsáveis pelo processo de aprendizagem e marcam o corpo do aprendiz. Destaca, ainda, que o relacionamento entre o professor e a criança gera marcas profundas, que podem ser positivas ou negativas:

Foi assim que fui introduzida no mundo do aprendizado de dar aulas. Foram muitas as marcas deixadas, portanto, no meu corpo do meu aprendizado de vida intensa e de descobertas que vivi na África. Algumas dessas marcas já se encontram hoje sistematizadas em mim e fazem parte da minha maneira de formar educadores. Da minha maneira de “pôr a mão nos corpos”, como eu costumo dizer. Outras ainda não, e seguramente devem existir outras tantas que nem eu mesma até agora descobri. Até porque não descobrimos tudo de uma só vez. (Dowbor, 2008, p. 54).

É preciso aprender a conhecer o outro. Como? Uma das ferramentas mais importantes é a conversa. A escuta é o caminho para que possamos identificar os medos, desejos, sonhos e

entrar em sintonia com o outro e proporcionar momentos de desafios e descobertas que o levem a viver experiências extraordinárias.

Dowbor (2008, p. 62) reforça que o processo de aprendizagem é interativo e deve se adaptar à realidade e que, para que a aprendizagem ocorra, “[...] necessitamos, de certa maneira, sentir-nos identificados com aquele que nos ensina”.

Ao conhecer as potencialidades e fragilidades do outro, podemos nos colocar no lugar dele e desenvolver, assim, um planejamento que contribua para a construção da aprendizagem. Nenhuma prática pedagógica é imutável. O planejamento precisa ser contínuo e flexível, proporcionando uma aprendizagem sólida, que vai sendo construída pouco a pouco, mudando de acordo com a necessidade de cada grupo de crianças.

A aprendizagem significativa, por sua vez, também requer por parte daquele que ensina o aprendizado do ato de escuta do outro. Sem escuta não existe o aprendizado da pergunta e, por conseguinte, o da fala. Se não perguntar, não consigo descobrir o que sei e o que não sei. Não localizo minhas dúvidas e minhas certezas, já que é por meio das dúvidas e certezas construídas na relação de aprendizagem com o outro que vou criando os significados sobre os diferentes conhecimentos que já possuo. (Dowbor, 2008, p. 63).

Tanto Paulo Freire quanto sua filha Fátima Dowbor compartilham a visão de que o papel do professor na infância vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo a construção de uma relação dialógica e participativa, que estimule a autonomia, a reflexão crítica e a transformação social dos educandos. Em um cenário no qual o professor se encontra de um lado da tela e a criança do outro, com poucos minutos de conversa, em encontros esporádicos, fica inviável conhecer cada particularidade da criança, elaborando assim um planejamento direcionado, que atinja mais rápido os objetivos traçados para resultar em uma aprendizagem individualizada, significativa e transformadora.

Diante do cenário pós-pandemia, ao analisar a perspectiva desses renomados teóricos da educação, podemos enfatizar a relevância da interação social, do diálogo, do contexto cultural e do papel ativo da criança na construção do conhecimento. A escola, nesse contexto, desempenha um papel fundamental ao proporcionar um ambiente propício para o desenvolvimento integral das crianças, estimulando sua autonomia, criatividade, pensamento crítico e socialização. Além disso, a escola pós-pandemia enfrenta o desafio de reconstruir vínculos, ressignificar práticas pedagógicas e promover uma educação inclusiva e equitativa para todos os estudantes. É por meio de abordagens pedagógicas adaptadas às novas realidades e necessidades que a escola pode se tornar um espaço de superação, de enriquecimento

intelectual e de formação cidadã, contribuindo assim para um futuro mais promissor e resiliente para as próximas gerações.

2.2 O PAPEL DA ESCOLA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Se pensarmos que a amplitude da emergência vivida em uma pandemia já foi uma tarefa bem complicada para os adultos, entendemos que ela foi muito mais para as crianças, que ainda não têm o cognitivo formado, necessitando uma compreensão mais concreta.

Restrepo (1998), no livro *O direito à ternura*, reivindica a afetividade como um componente central da ação pedagógica; defende a grande riqueza simbólica do que ele trata como um paradigma da “ecoternura”. O psiquiatra e pesquisador colombiano argumenta que não é mais possível desconsiderar a importância do papel da emoção nas interações comunicativas como mobilizadora e reguladora do processo cognitivo.

Nessa perspectiva, perguntamo-nos como esse componente afetivo, em relação à criança, foi exercitado durante o período de ensino remoto, como um recurso estabilizador dos processos de ensino-aprendizagem. A ternura parece ocorrer sempre no presente dos atos educativos cotidianos que é resistente a promessas futuras, sempre que entendemos nossos limites e reconhecemos a força de compartilhar a afetividade, que tem o poder de potencializar as interações educativas e criar um ambiente de “ecoternura”.

O estudioso colombiano assim define esse conceito:

Ecoternura é desburocratizar o conhecimento, convertendo sua produção e conservação numa prática de autogestão. De nada serve guardar arquivos com conhecimentos que não vão ser compartilhados com nossos congêneres. Não há razão para manter informação que não vai enriquecer a vida cotidiana da existência singular. (Restrepo, 1998, p. 85).

A escola deve possibilitar momentos de escuta, nos quais as crianças se tornem protagonistas de sua própria história e responsáveis por suas escolhas e ações. A aprendizagem ficará mais significativa e prazerosa, em um ambiente de ecoternura, cheio de afeto e respeito, exatamente o que foi tirado da criança nesse período do isolamento social.

A primeira infância, que abrange desde o nascimento até os seis anos de idade, é uma etapa extremamente importante para o desenvolvimento humano, pois é nessa etapa da vida que ocorrem grandes avanços nas habilidades cognitivas, linguísticas e socioemocionais.

E por que a escola é tão importante nessa fase?

A Educação Infantil, como a etapa inicial da Educação Básica, tem evoluído ao longo do tempo em termos de regulamentos. Essa fase de ensino é moldada por várias legislações, como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2016), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018). A Constituição Federal (Brasil, 2016), em seu artigo 208, destaca a criança como um sujeito de direitos, ao propor “[...] o atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos de idade”.

O ECA estabelece que o poder público tem a responsabilidade primordial de garantir os direitos das crianças. No capítulo IV, intitulado *O Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer*, enfatiza o direito à aprendizagem, garantindo um tratamento que segue o princípio da proteção integral para crianças e adolescentes e, em seu artigo 54, o documento destaca o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 1990).

Em 1924, a Liga das Nações adotou a primeira Declaração Internacional de Direitos da Criança, cujo documento original está arquivado em Genebra. A Declaração é composta por dez princípios fundamentais, que afirmam, de forma resumida, os direitos das crianças. Esses princípios garantem o direito da criança à proteção especial, proporcionando-lhe as oportunidades e facilidades necessárias para um desenvolvimento saudável e harmonioso. Além disso, reconhecem o direito de a criança usufruir dos benefícios da seguridade social, incluindo adequada nutrição, moradia, recreação e serviços médicos. A Declaração também assegura o direito da criança à educação e proteção contra qualquer forma de negligência, crueldade e exploração. Somente em 20 de novembro de 1959, a Organização das Nações Unidas - ONU (UNICEF, 1959) assumiu esse documento, expandindo-o e legalizando-o.

Cada direito está fundamentado em um princípio. Neste momento, vamos destacar especificamente o princípio VII, que se refere ao direito à educação gratuita e ao lazer infantil:

A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade.

O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais.

A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se

esforçarão para promover o exercício deste direito (UNICEF, 1959, princípio VII).

A Educação Infantil desempenha um papel essencial para esse desenvolvimento, pois deve proporcionar um ambiente estruturado e seguro, no qual a criança tenha liberdade de explorar, descobrir, imaginar, criar e experimentar, por meio de experiências lúdicas e interativas. Além disso, a Educação Infantil proporciona um ambiente de socialização, permitindo que as crianças interajam com seus pares, aprendam a compartilhar, a respeitar as diferenças e a trabalhar em equipe. Essas habilidades sociais são essenciais para o desenvolvimento saudável e a adaptação futura da criança em diferentes contextos. Diante dessa preocupação, o Plano Nacional de Educação (PNE) traz como meta 1:

[...] universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014).

Essa meta reconhece a importância da educação na primeira infância e busca assegurar o acesso de todas as crianças brasileiras a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida. A universalização da pré-escola para crianças de quatro a cinco anos visa proporcionar um ambiente escolar adequado, que favoreça o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e motor das crianças nessa faixa etária.

Essa etapa da vida é fundamental para o desenvolvimento das capacidades físicas, emocionais e sociais das crianças e a escola contribui para o fortalecimento de vínculos afetivos, socialização e estímulo cognitivo.

A meta estabelecida pelo PNE visa garantir que todas as crianças de quatro e cinco anos tenham a oportunidade de frequentar a pré-escola, independentemente de sua origem socioeconômica, localização geográfica ou outras circunstâncias. Busca-se criar condições para que elas possam se desenvolver plenamente, adquirir habilidades fundamentais e se preparar para o Ensino Fundamental.

Além disso, o PNE também estabelece a meta de ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender pelo menos 50% das crianças de até três anos. Essa ampliação é fundamental para garantir que as crianças tenham um ambiente seguro, estimulante e adequado para seu desenvolvimento, mesmo nos primeiros anos de vida.

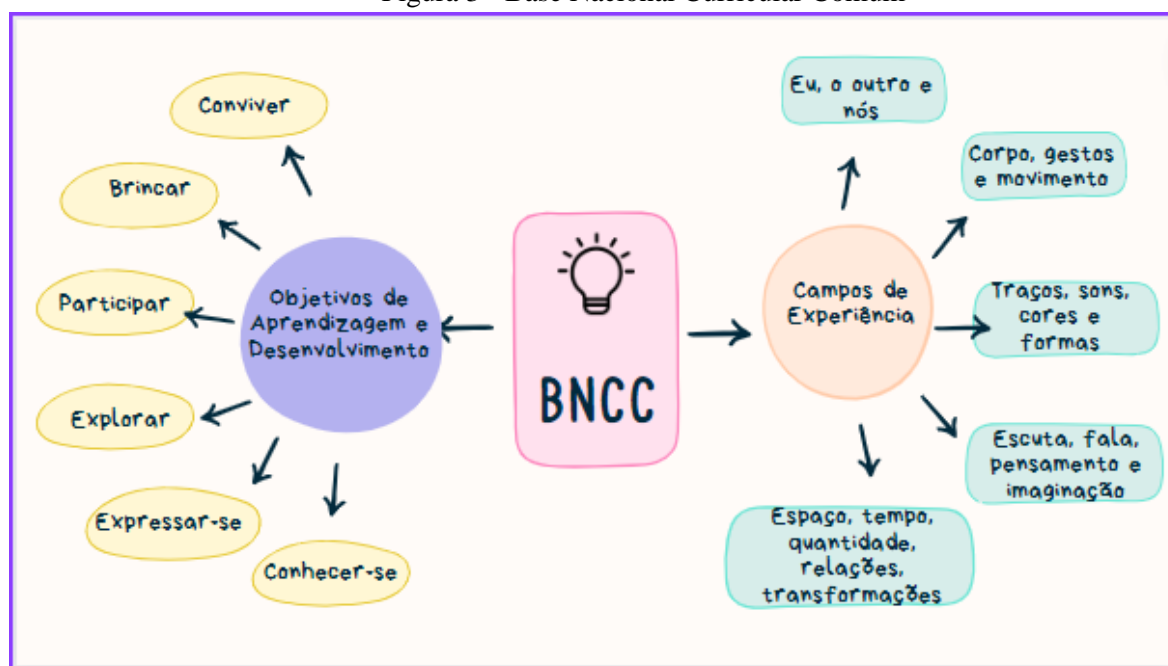
Portanto, a meta de universalização da pré-escola e a ampliação das creches no Brasil refletem o compromisso em proporcionar uma educação de qualidade desde a primeira infância,

reconhecendo seu impacto fundamental no desenvolvimento integral das crianças e na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O cumprimento da Meta 1 do PNE é de extrema importância para garantir a equidade no acesso à Educação Infantil no país, contribuindo para a redução das desigualdades sociais e para o desenvolvimento pleno das crianças. A implementação de políticas públicas e investimentos na área da Educação Infantil são fundamentais para alcançar esses objetivos, visando à qualidade, à inclusão e ao respeito aos direitos das crianças.

Em resposta às determinações dadas pelo PNE, elaborou-se a Base Nacional Curricular Comum, conhecida como BNCC, um documento com direitos e objetivos de aprendizagem para cada etapa de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A estrutura pedagógica da Educação Infantil está organizada em três pilares essenciais: os “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento”, “Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento” e os “Campos de Experiência”.

Figura 3 - Base Nacional Curricular Comum



Fonte: Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018). Elaborado pela pesquisadora.

Os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento derivam dos eixos fundamentais que estruturam a Educação Infantil, que são as interações e as brincadeiras. Esses direitos são formulados com o propósito de fornecer às crianças oportunidades para aprender e crescer. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), cada um desses direitos representa um aspecto fundamental

do desenvolvimento infantil e serve como guia para o planejamento e a implementação de atividades pedagógicas nessa etapa educacional.

De acordo com as contribuições de Buss-Simão (2010), ao abordar a complexidade e a evolução da percepção sobre a infância e sua educação, ela destaca a necessidade de se atribuir um espaço legítimo à Educação Infantil no cenário educacional. A autora ressalta que, ao longo do tempo, houve propostas centradas no cuidado das crianças, mas a visão limitada do ensino reduziu e simplificou o conceito de pedagogia.

Ao introduzir o conceito do “cuidado de si” e sua relevância para compreender a dimensão corporal nas interações docentes na infância, Buss-Simão (2010) enfatiza a interconexão do corpo com a natureza e a cultura. Historicamente, a compreensão do corpo oscilou entre ser uma herança puramente biológica (natureza) e ser moldado por influências sociais, culturais e históricas (cultura). Até recentemente, a tendência predominante foi estudar essas dimensões separadamente, o que resultou em uma visão estreita, muitas vezes determinista, sobre o corpo. Isso levou a uma divisão artificial, onde natureza e cultura foram vistas como opostos.

Buss-Simão (2010, p. 12) defende que

[...] a dimensão corporal se constitui de uma interconexão entre natureza e cultura, estando presente em sua constituição elementos dessas duas heranças, e que, por meio dessa dimensão as relações acontecem, sobretudo as relações docentes, é que a ética do cuidado de si traz implicações diretas sobre a dimensão corporal.

É fundamental considerar que a dimensão corporal desempenha um papel central na Educação Infantil, uma vez que é nessa fase que as crianças desenvolvem sua compreensão inicial do mundo e das mesmas, por meio do corpo, e essa compreensão ressalta a importância das interações na escola. Na Educação Infantil, a escola não é apenas um local de aprendizagem acadêmica, mas um espaço fundamental para o desenvolvimento social, emocional, físico, político e cultural das crianças. Através das interações com professores e colegas na escola, as crianças aprendem a cuidar de si mesmas e dos outros, desenvolvem habilidades sociais e inicialmente entendem como o corpo é um veículo de expressão e comunicação. Portanto, a ética do cuidado de si, ao destacar a importância do corpo e das relações, ressalta a necessidade de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo que promova o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

Além disso, a escola pode abordar tópicos relacionados à higiene, prevenção de doenças, cuidados com o corpo e saúde mental. Ao fornecer informações e conscientização sobre esses assuntos, a escola capacita as crianças a adotarem comportamentos saudáveis e a tomarem decisões conscientes sobre sua própria saúde e bem-estar, tornando o ambiente propício para o desenvolvimento motor, oferecendo oportunidades para a prática de atividades físicas e o aprimoramento das habilidades motoras das crianças.

O estabelecimento de rotinas também é outro aspecto de grande relevância no desenvolvimento infantil, contribuindo para uma convivência mais harmoniosa e para o desenvolvimento de habilidades de organização. Quando as rotinas são estabelecidas desde a Educação Infantil, a criança adquire a capacidade de cumprir suas tarefas diárias de forma mais eficiente e organizada. Ao ter uma rotina estabelecida, ainda que flexível, considerando as necessidades individuais e respeitando o ritmo de cada criança, ela aprende a lidar com horários, a entender a sequência de atividades e a se adaptar a diferentes contextos. Essa experiência favorece o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da disciplina, habilidades essenciais para o sucesso escolar e para a vida cotidiana. Além de proporcionar um ambiente seguro e previsível para a criança, possibilitando a sensação de segurança e estabilidade emocional, promovendo seu bem-estar geral.

Um dos objetivos na Educação Infantil é desenvolver a linguagem e o gosto pela leitura. Segundo a BNCC,

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

Ao explorar a linguagem oral e escrita, as crianças dão seus primeiros passos em direção à leitura e escrita, expressando-se de maneira autêntica, por meio de poesias, parlendas, histórias e outros gêneros textuais. Conforme Vygotsky (1998), o desenvolvimento da linguagem oral e escrita está intrinsecamente ligado ao processo de aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo da criança. Por meio da interação social e da mediação do professor, as crianças constroem significados e ampliam suas habilidades linguísticas. Nesse sentido, o professor desempenha um papel ativo, ao facilitar a compreensão dos textos, auxiliar na decodificação das palavras e promover a reflexão sobre as estruturas da língua.

Ao envolver as crianças em atividades que explorem a linguagem oral e escrita, como contar histórias, dramatizações e produção de textos, o professor proporciona oportunidades para que elas desenvolvam suas habilidades linguísticas de forma progressiva e significativa. Além disso, a interação com os colegas também desempenha um papel importante, uma vez que as crianças aprendem umas com as outras, compartilhando ideias, ampliando seu vocabulário e desenvolvendo habilidades de comunicação, o que não foi possível no período da pandemia.

A parceria com as famílias também é essencial nessa etapa do desenvolvimento da criança. Segundo Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento da criança é influenciado pelos diversos sistemas em que ela está inserida, incluindo a família, a comunidade, a cultura e as instituições sociais, como a escola. Para ele,

Um dos eixos da Educação Infantil é a linguagem. Ele desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da alfabetização e letramento das crianças. Ao explorar a linguagem oral e escrita, as crianças dão seus primeiros passos em direção à leitura e escrita, expressando-se de maneira autêntica por meio de poesias, parlendas, histórias e outros gêneros textuais. Conforme Vygotsky (1998b), o desenvolvimento da linguagem oral e escrita está intrinsecamente ligado ao processo de aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo da criança. Por meio da interação social e da mediação do professor, as crianças constroem significados e ampliam suas habilidades linguísticas. Nesse sentido, o professor desempenha um papel ativo ao facilitar a compreensão dos textos, auxiliar na decodificação das palavras e promover a reflexão sobre as estruturas da língua. (Bronfenbrenner, 1996, p. 104).

O autor ressalta que o desenvolvimento da criança ocorre em interações dinâmicas entre esses diferentes sistemas. Portanto, a escola é vista como um ambiente importante que desempenha um papel significativo na experiência e no desenvolvimento da criança. A qualidade da interação entre a criança e o ambiente escolar pode gerar impactos significativos em seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Ao promover uma abordagem interativa e mediada, o professor estimula o desenvolvimento da linguagem das crianças, proporcionando-lhes suporte adequado para que possam avançar em suas habilidades linguísticas. Isso envolve fornecer modelos adequados de linguagem, incentivar a expressão oral e escrita, e criar um ambiente de aprendizagem acolhedor, que valorize as diferentes formas de comunicação e expressão das crianças.

A BNCC (Brasil, 2018) estabelece dois eixos estruturantes, que orientam a organização e o planejamento curricular da Educação Infantil, as interações e as brincadeiras, que auxiliam

na construção e apropriação de conhecimentos, possibilitando aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2018, p. 37).

Essas vivências contribuem para o desenvolvimento socioemocional das crianças, fortalecendo habilidades como a empatia, a colaboração, a negociação e o respeito mútuo.

Além disso, a BNCC (Brasil, 2018) estabelece também que a Educação Infantil deve assegurar seis direitos de aprendizagem para as crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos refletem a importância de oferecer um ambiente educativo que proporcione oportunidades para as crianças interagirem entre si e com os adultos, por meio de brincadeiras e atividades lúdicas. Por meio dessas práticas, as crianças constroem significados, desenvolvem a imaginação, exercitam a criatividade, ampliam suas habilidades motoras, experimentam novos papéis sociais e constroem conhecimentos sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor.

Queremos destacar o direito de *expressar-se*, que, na BNCC (Brasil, 2018), refere-se à capacidade da criança de se comunicar e expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos em diversas situações. Esse campo tem uma abrangência que vai além da linguagem verbal, envolvendo também outras formas de expressão, como a corporal, a artística e a musical. O foco está na criança como sujeito que interage e se comunica com o mundo ao seu redor, construindo e atribuindo significados a partir de suas vivências.

Por meio da interação social e da mediação do professor, as crianças constroem significados, ampliam suas habilidades linguísticas e se tornam cada vez mais proficientes na linguagem oral e escrita, preparando-se para a jornada de aprendizado ao longo de sua trajetória educacional.

De acordo com o referido documento, dentre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, estão:

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.

(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.

(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.

(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.

(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa

(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.

(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).

(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea. (Brasil, 2018, p. 49-50).

Ao trabalhar a linguagem, o professor cria um ambiente propício para a expressão livre e criativa das crianças. Segundo Rojo (2009, p. 128), é importante oferecer variedade de gêneros textuais (como histórias, poemas, cartas) e oportunidades para que as crianças desenvolvam seus próprios textos; permitir que elas se tornem protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo sua capacidade de expressão e compreensão. Ao se envolverem na produção de textos, as crianças têm a oportunidade de experimentar e explorar diferentes formas de linguagem, ampliando seu vocabulário, desenvolvendo habilidades de escrita e expressando suas ideias de maneira autêntica. Isso também fortalece a confiança e a autoestima das crianças, ao perceberem que suas vozes e experiências têm valor.

Além disso, ao serem incentivadas a compartilhar e discutir seus textos com os colegas, as crianças aprendem a ouvir e a respeitar diferentes perspectivas, desenvolvendo habilidades de comunicação e compreensão mútua. A interação social, nesse processo de produção de textos, contribui para o desenvolvimento da linguagem, bem como para a construção de relações interpessoais saudáveis.

Nessa perspectiva, o professor exerce um papel mediador, proporcionando apoio e orientação aos estudantes na leitura e escrita. Ele age como um guia, ajudando-os a superar os desafios e a ampliar suas habilidades linguísticas. Essa prática de mediação é fundamental para que as crianças avancem em seu processo de alfabetização e letramento. Com o fechamento das escolas e a transição para o ensino remoto, as professoras enfrentaram o desafio de continuar proporcionando apoio e orientação às crianças. Nesse contexto, o papel mediador da professora assumiu uma nova dimensão, pois precisou ser exercido por meio de recursos digitais, como

videoaulas, atividades *on-line* e interações virtuais. No entanto, é importante reconhecer que a transição para o ensino remoto apresentou desafios adicionais. Nem todas as crianças tinham acesso adequado à internet e dispositivos tecnológicos, o que limitava a possibilidade de interações em tempo real e dificultava o acompanhamento individualizado.

Além disso, a falta de interação presencial e o ambiente familiar desafiador podem ter impactado o processo de alfabetização e letramento das crianças. A ausência do ambiente escolar, com seus recursos e estratégias específicas, pode ter dificultado a progressão nas habilidades de leitura e escrita.

Destacamos que a Educação Infantil exerce grande influência sobre a formação da personalidade e o comportamento das crianças, pois é nessa fase que se estabelecem as bases para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo. É na Educação Infantil que a criança começa a construir suas relações sociais, a desenvolver habilidades de comunicação, a expressar emoções e a lidar com regras e limites.

Ao proporcionar experiências de aprendizagem significativas, a escola promove o desenvolvimento socioemocional e contribui para a formação da personalidade. Além disso, essas experiências proporcionam oportunidades de reconhecer e expressar suas emoções de forma saudável.

Outro fator que merece destaque é a socialização. Segundo Gouvêa (2011, p. 561-562),

Outra característica a ser destacada na cultura infantil é seu caráter coletivo. A produção da criança dá-se a partir das interações com os pares. Ela precisa do outro: colegas, irmãos, adultos para se ancorar e desenvolver suas atividades, principalmente quando essas atividades envolvem o novo, o não sabido. A ação da criança sobre os objetos é sempre mediada pela interação com adultos, ou com os pares.

Durante a primeira infância, a criança constrói habilidades sociais fundamentais, que irão influenciar seu desenvolvimento ao longo da vida. Nessa fase, ela tem a oportunidade de experimentar diferentes interações sociais, aprender a compartilhar, cooperar, expressar emoções, resolver conflitos e compreender o papel que desempenha na sociedade.

Na primeira infância, a criança vivencia situações que a ajudam a desenvolver habilidades, como o compartilhar, a cooperação, a expressão emocional, a resolução de conflitos e a compreensão do seu papel na sociedade. Ao interagir com o outro, a criança tem a oportunidade de se comunicar, negociar, respeitar diferenças e trabalhar em grupo. Essas experiências favorecem o desenvolvimento das habilidades sociais, promovendo um maior entendimento sobre si mesma e sobre seu papel como cidadão na sociedade.

A Educação Infantil desempenha um papel significativo no desenvolvimento global da criança, buscando compreender o indivíduo em todas as suas dimensões: física, emocional, social e cultural. Por meio de uma abordagem de Educação Integral, a escola reconhece a singularidade e identidade de cada criança, promovendo uma interação contínua entre aprendizado e prática. Além disso, a Educação Infantil busca promover a equidade e garantir os direitos estabelecidos na legislação educacional brasileira, como estabelece a nossa Constituição Federal:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

[...];

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

(Brasil, 2016).

Segundo Antunes e Padilha (2010), a Educação Integral é aquela que se preocupa com o desenvolvimento global do educando, ultrapassando os limites dos conteúdos curriculares. Esses autores afirmam que a educação escolar deve proporcionar caminhos que contribuam para o desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo, cultural, linguístico, moral, político, ético e estético da criança.

Durante o período pandêmico, as escolas foram fechadas, causando impactos significativos no desenvolvimento global das crianças nessa faixa etária. A falta de interação social, a redução das atividades lúdicas e a limitação do suporte emocional foram alguns dos obstáculos enfrentados pelas crianças nesse período. A ausência do ambiente escolar impactou negativamente sobre a socialização e o desenvolvimento emocional das crianças.

Diante desse cenário, a escola desempenha um papel fundamental no fornecimento de suporte emocional e na promoção da interação social entre as crianças. É necessário priorizar estratégias que permitam o acolhimento emocional, o fortalecimento dos vínculos afetivos e o estímulo à socialização. A estimulação cognitiva também se mostra essencial na educação na primeira infância pós-pandemia. É fundamental que as escolas desenvolvam atividades que

estimulem a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico das crianças. Autores como Santos e Vercelli (2020, p. 198) destacam que

Pensar na constituição global do ser é voltar-se para as instituições escolares, principalmente as que atendem bebês e crianças bem pequenas, para desconstruir o pressuposto cartesiano. É repensar o planejamento pedagógico, os espaços de interação e reflexão entre todos os envolvidos no processo educacional. É reconhecer as potencialidades de cada um e construir um trabalho coletivo, fazendo valer a afetividade.

Ao considerar a constituição integral do ser, buscamos uma abordagem mais integrada, que reconheça e valorize a integralidade do ser humano em seu desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social, considerando não apenas a transmissão de conteúdos, mas também o desenvolvimento de habilidades, competências e valores. Os espaços de interação e reflexão entre todos os envolvidos no processo educacional, incluindo educadores, famílias e comunidade, tornam-se fundamentais para a construção de um trabalho coletivo.

Ao reconhecer as potencialidades de cada criança, promovemos uma educação inclusiva e que respeite as diferenças individuais. Cada criança é única, com seus talentos, interesses e formas de aprender, e é importante que o ambiente educacional ofereça oportunidades para que todas elas se desenvolvam plenamente.

A afetividade desempenha um papel fundamental nesse contexto. Reconhecer e valorizar as emoções, estabelecer vínculos afetivos saudáveis e promover um ambiente seguro e acolhedor são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. A afetividade permeia as relações entre educadores, crianças e famílias, e contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem positivo e enriquecedor.

Em suma, pensar na constituição global do ser na educação das crianças pequenas requer uma mudança de perspectiva, que vá além da fragmentação cartesiana. É um convite para repensar o planejamento pedagógico, valorizar as potencialidades individuais, promover a afetividade e construir um trabalho coletivo que considere o desenvolvimento integral das crianças em todas as suas dimensões.

Durante a pandemia, o desafio de promover uma educação inclusiva e respeitar as diferenças individuais foi ampliado. O ensino remoto trouxe limitações em termos de interação e personalização do ensino. As limitações do ensino remoto, a falta de interação presencial e a diversidade de contextos familiares e recursos disponíveis podem ter impactado o alcance desses objetivos, dificultando a promoção de uma educação que considere as potencialidades de cada criança.

3 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS PÓS-PANDEMIA

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática
(Freire, 1997, p. 43-44).

Esta seção tem por objetivo apontar indicadores e caminhos que norteiam as práticas pedagógicas na Educação Infantil, em busca de melhorias no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, com uma ênfase especial nas necessidades emergentes em um contexto pós-pandemia.

3.1 CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Por muitos anos, a Educação Infantil foi considerada assistencialista, focando apenas no cuidado corporal e na alimentação. O artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.304/96) afirma que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, p. 17). Essa definição reconhece que a Educação Infantil vai além do cuidado básico e enfatiza a importância de promover um ambiente educativo que complemente as ações da família e da comunidade na formação da criança. Ao reconhecer a necessidade de desenvolvimento integral da criança, a LDB (Brasil, 1996) destaca a importância de oferecer estímulos adequados em todas as dimensões do crescimento infantil. Isso implica que a Educação Infantil não se limita apenas a fornecer cuidados físicos, mas também busca estimular o desenvolvimento psicológico, intelectual e social das crianças nessa faixa etária.

Dessa forma, a Educação Infantil passa a ser entendida como um espaço educativo essencial, que visa proporcionar às crianças oportunidades de aprender, explorar, interagir, expressar-se e se desenvolver plenamente em todas as suas potencialidades. Por meio de práticas pedagógicas adequadas, essa etapa educacional contribui para a formação de crianças mais autônomas, criativas, críticas e socialmente competentes, preparando-as para os desafios futuros da vida e do processo educativo e reconhecendo-as como sujeitos de direitos e protagonistas ativos em seu próprio processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

Como citado anteriormente, a BNCC (Brasil, 2018) reconhece a centralidade das interações e brincadeiras na Educação Infantil, destacando sua relevância na promoção de um desenvolvimento integral e na construção de uma base sólida para a aprendizagem ao longo da vida. Ao valorizar e proporcionar espaços para essas práticas, a Educação Infantil contribui para o pleno desenvolvimento das crianças, respeitando suas características, interesses e potencialidades, e possibilitando que elas se tornem sujeitos ativos, participativos e autônomos em seu processo educativo.

Ao falarmos sobre desenvolvimento da criança, precisamos considerar o sujeito em seus diferentes aspectos: biológico, social, político, ético, estético, físico e cultural, entendendo que todos se unificam, e a desvalorização de um deles prejudica no desenvolvimento dos demais.

Ao observar a rotina escolar no retorno ao atendimento presencial, constatou-se que a falta de interação social causou defasagem em diversas áreas do desenvolvimento. Conforme um estudo conduzido por pesquisadores do Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LaPOpE/UFRJ), em 2020, as crianças da pré-escola tiveram um efeito médio de quatro meses de perda para matemática e linguagem. Trocas fonéticas, omissões, gagueira, dificuldade de criar ou contar uma história, vocabulário defasado, dificuldade em se colocar ou explicar uma situação sobre si ou sobre o outro, falta de autonomia ou coordenação motora são algumas questões observadas, as quais demonstram a importância da escola na vida da criança. (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021).

Além disso, o mesmo estudo realizou o Teste de Sentar e Levantar (TSL), no qual as crianças foram desafiadas a sentar e levantar do chão com o menor número possível de apoio e sem apresentar desequilíbrio. Como resultado, o estudo mostrou que a habilidade motora e a aptidão física das crianças foram nitidamente comprometidas, pois as crianças que permaneceram fora da escola no período pandêmico apresentaram maiores dificuldades em realizar a tarefa, comparadas às crianças que frequentaram a escola antes da pandemia.

Em suma, os impactos da falta de interação social e do distanciamento escolar são evidentes nos déficits observados nas áreas de linguagem, habilidades sociais, autonomia e coordenação motora das crianças. Esses resultados reforçam a relevância da escola como um ambiente de aprendizagem e socialização fundamental, onde as crianças podem desenvolver suas capacidades de forma integral, construindo conhecimentos, relacionamentos saudáveis e adquirindo habilidades essenciais para sua formação. O retorno ao atendimento presencial se torna, portanto, essencial para minimizar essas defasagens e proporcionar um ambiente propício ao pleno desenvolvimento das crianças.

Wallon (1986) defende que as relações sociais contribuem para a maturação do sujeito. Por meio das atividades coletivas, a criança participa de momentos de interação, nos quais ela vai construindo o conhecimento. A interação social na escola proporciona um espaço propício para que as crianças aprendam a se comunicar, a expressar suas ideias e sentimentos, a compreender diferentes pontos de vista e a construir relações interpessoais saudáveis. Essas interações coletivas estimulam o desenvolvimento da empatia, do respeito, da colaboração e do pensamento crítico, habilidades essenciais para a convivência harmoniosa em sociedade.

Nesse sentido, o retorno à escola foi fundamental para que as crianças pudessem retomar as interações sociais, reconstruir vínculos com os colegas e com as professoras, e participar de atividades coletivas que promovam o desenvolvimento integral. Ao envolver-se em brincadeiras, jogos, projetos e outras experiências compartilhadas, as crianças têm a oportunidade de aprimorar suas habilidades sociais, fortalecer sua autoconfiança e ampliar seu repertório de conhecimentos. Portanto, a escola desempenha um papel fundamental ao proporcionar um ambiente adequado para que essas interações ocorram, permitindo que as crianças se beneficiem do contato com os outros e construam sua identidade e autonomia, por meio das experiências compartilhadas.

Segundo Vercelli (2013, p. 102), até os cinco anos de idade, a criança vive em dois mundos diferentes, o real e o imaginário: “[...] não precisamos apresentar a elas o mundo real, pois este se impõe gradativamente desde que não precise abandonar o mundo da imaginação”. Para a criança, não há diferença entre os dois mundos. Ela consegue transitar entre os dois de forma natural; seu mundo interior está tanto dentro de si quanto fora dela. O adulto utiliza as brincadeiras para participar do mundo interior da criança e, nesses momentos, consegue identificar as suas fragilidades e potencialidades, demonstrar afeto e apoio aos pequenos e colaborar para o desenvolvimento integral deles. Ao reconhecer e valorizar o mundo interior da criança, o adulto demonstra respeito pela sua individualidade, estimula sua criatividade e imaginação, e contribui para seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. As brincadeiras, nesse sentido, tornam-se um poderoso meio de interação, aprendizado e fortalecimento dos vínculos afetivos entre adultos e crianças.

A relação com o outro é um aspecto fundamental na constituição de si mesmo. Muitos se viraram brincando sozinhos no período do isolamento social. Não havia nenhum irmão, primo ou amigo para trocar ideias e experiências. Lembramos que a questão da afetividade é critério de humanização das pessoas.

Wallon (1975) nos ensina que a sociedade desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento do sujeito e que o tipo de relação que temos com o meio ajuda a nos desenvolver em nossa totalidade. O autor defende que a escola é o meio social que tem o poder de desempenhar o papel de equilibrar a formação humana, quando proporciona condições para que as crianças desenvolvam suas plenas capacidades. A esse respeito, o autor afirma:

O eu e o outro constituem-se, então, simultaneamente, a partir de um processo gradual de diferenciação, oposição e complementaridade recíproca. Compreendidos como um par antagônico, complementam-se pela própria oposição. De fato, o Outro faz-se atribuir tanta realidade íntima pela consciência como o Eu, e o Eu não parece comportar menos aparências externas que o Outro (Wallon, 1975, p. 159).

Essa visão de Wallon enfatiza que a construção da identidade individual não ocorre em isolamento, mas sim em interação constante com o outro e com o ambiente social. A escola, como um espaço social significativo na vida da criança, desempenha um papel fundamental nesse processo. Ao proporcionar um ambiente propício para interações saudáveis, diálogos, colaboração e respeito mútuo, a escola contribui para o equilíbrio e o desenvolvimento pleno das crianças. Por meio das relações estabelecidas na escola, as crianças têm a oportunidade de aprender a lidar com as diferenças, a exercitar a empatia, a negociar conflitos e a desenvolver habilidades sociais essenciais para uma convivência harmoniosa. O processo de construção da identidade e da autonomia da criança se dá por meio dessas interações, em que ela se percebe como um ser único, mas também como parte de um coletivo.

Portanto, a visão de Wallon destaca a importância da relação com o outro e da interação social para a formação da identidade individual e para o desenvolvimento pleno do sujeito. A escola, ao proporcionar um ambiente acolhedor e promover relações saudáveis entre as crianças, desempenha um papel significativo na construção dessa identidade, equilibrando e enriquecendo a formação humana das crianças. À medida que as manifestações afetivas se intensificam, a criança vai amadurecendo, entendendo seus sentimentos e controlando suas emoções. Desenvolve, também, a consciência, o autocontrole e compreende os padrões esperados de conduta social.

Para muitos, a escola foi um ambiente totalmente novo, pois a maioria das crianças conheceu seus colegas e professores somente ao retornar para a escola. Alguns, bem poucos, chegaram a se conhecer por meio da pequena tela de um celular, por um curto período de tempo, durante o atendimento remoto.

Diante desse contexto, é fundamental buscar caminhos que promovam o aprimoramento do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Para isso, é necessário investir na formação permanente para os profissionais da educação, que os capacite para lidar com as demandas específicas dessa etapa e para oferecer um ambiente acolhedor e estimulante. A formação dos profissionais da educação deve contemplar aspectos como a compreensão do desenvolvimento infantil, estratégias pedagógicas adequadas, a valorização das interações sociais, o estímulo à criatividade e à autonomia, entre outros. Dessa forma, os educadores estarão preparados para acolher as crianças de forma individualizada, considerando suas necessidades e potencialidades, e promovendo experiências de aprendizagem significativas.

Além disso, é preciso fortalecer a parceria entre escola e família, garantindo uma comunicação efetiva e um trabalho conjunto em prol do desenvolvimento da criança. A troca de informações, a participação ativa dos pais nas atividades escolares e o envolvimento familiar no processo educativo contribuem para um ambiente propício ao crescimento e à aprendizagem da criança.

É importante ressaltar que a superação dos desafios impostos pela pandemia requer esforços conjuntos. A colaboração entre escola, família e comunidade é fundamental para proporcionar um ambiente seguro, acolhedor e estimulante para as crianças na Educação Infantil. Por meio desse trabalho conjunto, será possível criar condições favoráveis para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo seu bem-estar, aprendizagem e pleno crescimento.

3.1.1 A importância do acolhimento prazeroso no retorno ao atendimento da Educação Infantil

A importância do acolhimento prazeroso na Educação Infantil, no retorno ao atendimento presencial, foi essencial para promover o bem-estar emocional das crianças, restabelecer vínculos afetivos e proporcionar um ambiente acolhedor para seu desenvolvimento. O acolhimento prazeroso contribui para o bem-estar emocional das crianças, pois cria um ambiente seguro e afetivo onde elas se sentem valorizadas e amadas.

De acordo com Staccioli (2013, p. 28), “Acolher uma criança é também acolher o mundo interno dela, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões”; ou seja, não se resume apenas a recebê-la fisicamente em um ambiente educacional, mas

implica reconhecer sua individualidade, suas emoções, suas curiosidades e suas experiências. É estar aberto para compreender suas perspectivas, suas vivências e suas formas únicas de perceber e interagir com o mundo.

O acolhimento prazeroso é um elemento central para a construção de um ambiente acolhedor na Educação Infantil. A relação afetiva é o alicerce para a aprendizagem e o desenvolvimento pleno das crianças. O acolhimento prazeroso é fundamental para que elas se sintam acolhidas e seguras em seu processo de crescimento.

Compreender a importância da afetividade e das relações sociais para o desenvolvimento do sujeito é fundamental para lidarmos com situações de conflitos com as quais nos deparamos na realidade do dia a dia. Lembramos novamente que, para Wallon (1975), a postura do professor, que entende seu papel de mediador de caráter afetivo, contribui positivamente para o aprendizado da criança. O autor destaca que todo sentimento negativo interfere na motivação e acaba influenciando de forma oposta.

Um ambiente saudável, com propostas motivadoras são fundamentais para uma boa aprendizagem. Compreendemos, então, que o acolhimento prazeroso na volta à escola pós-pandemia é fundamental para restabelecer os vínculos afetivos entre as crianças e os educadores, pois o acolhimento afetivo e prazeroso promove a reconstrução dos laços de confiança, segurança e pertencimento, fortalecendo as relações entre educadores e crianças.

Quando o professor assume a postura de mediador, facilitando as interações, proporcionando momentos para que a criança desenvolva suas relações afetivas de forma tranquila e agradável, contribui de forma significativa para grandes avanços no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

Ao retornar à escola, após mais de um ano fora dela, o professor tem o papel de inserir a criança nesse ambiente e mostrar que o aprender pode ser prazeroso, para que ela possa se desenvolver em sua totalidade, “[...] ora, na verdade a escola pode possibilitar um espaço de aprendizagem não unicamente racional, mas também corpóreo e emocional” (Dowbor, 2008, p. 56). Uma Educação Infantil de qualidade é a chave para um bom desenvolvimento do sujeito.

Um dos desafios encontrados ao retornar à escola é mostrar à criança que o aprender pode ser prazeroso. Segundo Vygotsky (1994), o interesse e a motivação são fatores essenciais para o aprendizado significativo. Ele ressalta que

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez

internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (Vygotsky, 1994, p. 117-118).

Podemos dizer que, segundo o autor, o aprendizado ocorre de forma plena quando a criança está envolvida emocionalmente na atividade, sentindo-se motivada e interessada no que está sendo ensinado. Portanto, é necessário criar um ambiente estimulante e desafiador, que desperte o interesse e a curiosidade da criança. Por meio de atividades lúdicas, brincadeiras, projetos interativos e estímulos criativos, o professor pode despertar o interesse e a motivação da criança para a aprendizagem. Dessa forma, a criança desenvolve uma postura positiva em relação ao conhecimento, tornando-se protagonista de sua própria aprendizagem.

Para Freire (1997), o educador deve buscar formas de tornar o aprendizado mais significativo e contextualizado, relacionando-o com sua realidade e interesses. Ele destaca que o prazer de aprender está intrinsecamente ligado à compreensão do sentido e da utilidade do conhecimento.

A Educação Infantil de qualidade desempenha um papel essencial nesse processo, possibilitando o desenvolvimento integral da criança. Ao considerar não apenas os aspectos cognitivos, mas também os corporais e emocionais da aprendizagem, o professor contribui para que a criança se desenvolva de forma plena, preparando-a para os desafios futuros.

3.1.2 Desenvolvimento da linguagem e habilidades de comunicação das crianças

Nos últimos anos, a Educação Infantil tem recebido uma atenção cada vez maior na legislação brasileira. Isso pode ser evidenciado na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2016), no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), que posicionaram a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Diante desse contexto, a avaliação da qualidade do ambiente escolar na Educação Infantil tornou-se de fundamental importância, permitindo uma compreensão mais ampla de suas relações com o desenvolvimento da linguagem.

O desenvolvimento da linguagem e das habilidades de comunicação são aspectos essenciais do crescimento e aprendizado das crianças. Durante os primeiros anos de vida, as crianças passam por um processo complexo de aquisição e aprimoramento da linguagem, construindo gradualmente seus conhecimentos, habilidades gramaticais e a capacidade de se expressar de forma coerente.

Pesquisas ressaltaram que a relação entre problemas de comunicação e os sentimentos negativos nas emoções e o comportamento podem afetar o desenvolvimento das crianças (Prates; Martins, 2011). A análise dos comportamentos das crianças desempenha um papel essencial na identificação dos distúrbios da linguagem. Assim, dificuldades nas relações interpessoais, hiperatividade, dificuldades emocionais e comportamentais podem influenciar o desenvolvimento infantil, incluindo a aquisição da linguagem.

Vygotsky (1994, p. 117) enfatiza a relação contínua entre a linguagem e o desenvolvimento, por meio da interação social:

A aquisição da linguagem pode ser um paradigma para o problema da relação entre aprendizado e desenvolvimento. A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente [...]. Da mesma maneira que as interações entre a criança e as pessoas no seu ambiente desenvolvem a fala interior e o pensamento reflexivo, essas interações propiciam o desenvolvimento do comportamento voluntário da criança.

Dentro dessa abordagem teórica, o estudo da linguagem ocupa uma posição central, pois contribui para a formação do sujeito e para a apropriação gradual da cultura e da experiência acumulada ao longo da história. Segundo Vygotsky, durante o período entre o primeiro e o terceiro mês de vida do bebê, ocorrem as relações sociais que se tornam cada vez mais complexas.

Durante a pandemia de Covid-19, a falta de interação social teve um impacto significativo nesse processo, afetando o desenvolvimento dessas habilidades. “Na interação social, a criança adquire e internaliza as ferramentas culturais, como a linguagem, que permitem a formação de pensamento e o desenvolvimento de processos superiores” (Vygotsky, 1998, p. 32). Por meio das conversas verbais e não verbais com pais, familiares, professoras e colegas, as crianças aprendem a compreender e usar a linguagem de maneira adequada. No entanto, a falta de contato social durante a pandemia limitou essas oportunidades de interação e pode ter causado impactos no desenvolvimento da linguagem. Estudos comprovam que crianças expostas a um ambiente linguístico mais pobre, com menos interação e estímulos, têm maior probabilidade de acumular dificuldades na linguagem (Tsui; Marchman; Frank, 2021).

Além do desenvolvimento da linguagem, a interação social também contribui com o desenvolvimento das habilidades de comunicação das crianças. Por meio de conversas, brincadeiras com pais, cuidadores e pares, as crianças podem ser expostas a um rico ambiente linguístico que estimula o desenvolvimento de habilidades comunicativas.

3.1.3 O brincar na escola

Na Educação Infantil, o brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. O manual de orientação pedagógica do Ministério da Educação (Brasil, 2012, p. 11) é um dos documentos que aponta que a principal atividade da criança é a brincadeira. A criança tem a habilidade de brincar com qualquer coisa ou lugar de forma espontânea, na qual ela tem o papel de protagonista.

Durante a pandemia, as crianças brincaram a maior parte do tempo dentro de suas casas, onde muitas vezes o espaço era restrito, com mobiliário e materiais inadequados. Segundo Figueiredo e Sousa (2021), quando o ambiente é preparado com intencionalidade, buscando organizar os espaços, a disposição dos mobiliários, a seleção e organização dos materiais e brinquedos, há uma melhora significativa na qualidade do brincar e ajuda na compreensão do mundo ao seu redor.

Segundo Kishimoto (2001), o brincar é uma atividade natural e espontânea da criança, que permite a ela expressar-se, comunicar-se e construir conhecimentos. É por meio do brincar que a criança elabora sua compreensão sobre o mundo, experimenta papéis sociais, desenvolve a imaginação e a criatividade.

Também para Piaget (1978), o brincar é uma atividade espontânea e autônoma que permite à criança explorar o mundo ao seu redor, construindo seu conhecimento de forma ativa. Segundo ele,

Se o ato de inteligência culmina num equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, enquanto que a imitação prolonga a última por si mesma, poder-se-á dizer, inversamente, que o jogo é essencialmente assimilação, ou assimilação predominando sobre a acomodação (Piaget, 1978, p. 115).

De acordo com Piaget, a assimilação é o processo pelo qual a criança incorpora novas informações ao seu esquema mental já existente, interpretando-as de acordo com suas estruturas cognitivas prévias. Por outro lado, a acomodação refere-se à modificação dessas estruturas cognitivas para acomodar novas informações que não podem ser assimiladas sem uma reorganização prévia.

Piaget sugere que, durante o jogo, a assimilação prevalece sobre a acomodação. Isso significa que as crianças usam seus esquemas mentais já existentes para interpretar e compreender o mundo imaginário e simbólico que criam durante o brincar. Elas assimilam essas

experiências ao seu conhecimento prévio, elaborando conceitos e desenvolvendo sua compreensão de forma ativa.

O autor afirma que, por meio do jogo, as crianças têm a oportunidade de explorar o mundo ao seu redor, experimentar diferentes papéis e situações, resolver problemas e interagir com os outros. Ao fazer isso, elas constroem seu conhecimento de maneira ativa e prazerosa, engajando-se em atividades que são significativas para elas.

Dessa forma, o brincar não é apenas uma forma de entretenimento, mas também um meio importante para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Ao brincar, elas têm a liberdade de serem criativas, de experimentarem, de cometerem erros e de aprenderem com suas próprias experiências. O jogo proporciona um ambiente seguro e desafiador onde as crianças podem explorar e expandir seus limites cognitivos, promovendo assim um desenvolvimento saudável e integral.

Vygotsky também contribuiu com essa reflexão, mostrando que o sujeito se constitui nas relações com o outro. Logo, a brincadeira infantil assume um papel privilegiado na construção do sujeito, pois é uma atividade natural que satisfaz as vontades infantis. Para ele, “[...] no brincar, a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brincar, é como se ela fosse maior do que é na realidade” (Vygotsky, 1994, p. 134). Assim, o brincar promove a colaboração, a comunicação e o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças.

O autor defende que a brincadeira é uma maneira de apropriação das relações, das atividades e do mundo em que as crianças vivem. Elas nascem em um meio cheio de regras sociais e precisam adaptar-se a essas normas. Por meio da brincadeira, o processo se inverte e as normas se encaixam em seu mundo. Ainda para o autor, o avanço da criança está diretamente ligado aos incentivos e motivações que recebe. Podemos, então, afirmar que os(as) professores(as) têm o papel de observar atentamente o desenvolvimento das crianças e compreender as necessidades de cada uma delas, suas necessidades e os seus níveis de conhecimento, para poder aprimorar seu planejamento.

Além dos aspectos cognitivos e sociais, o brincar também desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional das crianças. Segundo Winnicott (1975), o brincar permite que as crianças expressem suas emoções, desejos e conflitos de maneira simbólica e segura. Para ele, “[...] o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação” (Winnicott, 1975, p.

63). Assim, o brincar proporciona às crianças um espaço de liberdade e criatividade onde elas podem explorar e elaborar suas experiências emocionais.

Ao brincar, a criança cria e recria situações prazerosas, desenvolve a imaginação, a criatividade, explora ambientes e objetos, compartilha ideias e comunica-se com outras pessoas. Por meio da relação com o outro, a criança desenvolve a habilidade de se comunicar, de expressar seus sentimentos, emoções, opiniões; explora materiais e ambientes, o que contribui de forma singular para a sua formação integral.

Todo o aprendizado adquirido na infância irá repercutir até sua vida adulta. O brincar auxilia na evolução psíquica do indivíduo e precisa ser estimulado sempre, pois sua relação com o desenvolvimento é primordial no processo de ensino-aprendizagem. É nítida a importância do brincar na Educação Infantil e a relevância da interação entre as crianças entre si, entre as crianças e os adultos, para o desenvolvimento e para a construção do conhecimento.

Ao reconhecermos que o aprendizado adquirido na infância tem efeitos ao longo da vida adulta, torna-se evidente a importância do brincar como elemento fundamental na evolução psíquica do indivíduo. Esse processo de brincadeira deve ser constantemente estimulado, uma vez que está diretamente relacionado ao desenvolvimento e ao processo de ensino-aprendizagem. É inegável a importância do brincar na Educação Infantil, bem como a interação entre as crianças entre si e com os adultos, fatores essenciais para a construção do conhecimento. Assim, ao adotar a brincadeira como estratégia de ensino no retorno ao atendimento presencial pós-pandemia, a escola oferecerá um ambiente acolhedor, lúdico e favorável ao desenvolvimento integral da criança.

4 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Em uma pesquisa, o percurso metodológico aponta um importante caminho reflexivo. A tomada de consciência acerca das potencialidades e fragilidades vividas na escola colabora para que os participantes da pesquisa questionem sobre o que está instituído e sua transformação.

Escolhemos realizar uma pesquisa participativa, de cunho qualitativo, tipo intervenção, na qual o pesquisador vai construindo o seu próprio percurso de pesquisa, problematizando os saberes e as práticas instituídos, questionando os conhecimentos estagnados e oportunizando a construção de novas práticas, a fim de transformar a realidade. Nesta seção, discutiremos a metodologia, a produção de dados, a abordagem de análise de conteúdo de Bardin, apresentando citações e referências bibliográficas que embasam essa metodologia e a caracterização do universo da pesquisa e das participantes.

4.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa revela narrativas, experiências e ideias dos participantes, trabalhando com descrições, comparações, sensações e interpretações. A produção de dados foi realizada de forma interativa e respeitosa, estabelecendo harmonia e confiança com as pessoas participantes.

De acordo com Lüdke e André (2020), a abordagem da pesquisa qualitativa exige que o pesquisador estabeleça uma relação prolongada com o ambiente social, que é a fonte direta de dados, a fim de explorar uma ampla variedade de situações e coleta de materiais predominantemente descritivos. É essencial que o pesquisador esteja atento aos detalhes, colete e descreva a maior quantidade possível de dados, de modo a obter informações concretas da realidade, que possam embasar afirmações ou promover uma compreensão mais profunda do problema em questão.

Na pesquisa, foi realizada também uma análise documental para complementar as informações obtidas por meio das entrevistas. Diversos documentos foram analisados, incluindo as orientações oficiais fornecidas durante o período de isolamento social, documentos oficiais relacionados às escolas de Educação Infantil do município de São Paulo, o material *Trilhas de Aprendizagens* e os Projetos Político-Pedagógicos de 2020 e 2021 da escola pesquisada. Esses documentos foram fundamentais para enriquecer a compreensão do contexto

e das práticas educacionais durante o período estudado. Eles forneceram informações complementares, embasamento teórico e diretrizes importantes que auxiliaram na interpretação e na análise dos dados obtidos nas entrevistas. A análise documental permitiu uma visão mais ampla e aprofundada do panorama educacional da escola e contribuiu para a elaboração de conclusões mais robustas e embasadas na pesquisa. De acordo com Lüdke e André (2020, p. 45), “[...] os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”.

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que garantem a inferência de conhecimentos às condições relativas de produção/recepção dessas mensagens.

Segundo Rocha e Aguiar (2003), a abordagem de análise de conteúdo permite ao pesquisador problematizar os saberes estagnados e oportunizar a construção de novas práticas, proporcionando uma transformação efetiva da realidade. Nesse sentido, a análise de conteúdo oferece uma estrutura metodológica consistente para a condução da pesquisa participativa, permitindo ao pesquisador explorar o conteúdo das falas e discursos dos participantes, identificando categorias de análise relevantes para a compreensão dos fenômenos em estudo.

De acordo com Bardin (1977), ao utilizar a abordagem de análise de conteúdo, o pesquisador é capaz de mergulhar nos dados coletados, interpretando-os de maneira reflexiva e crítica. Essa metodologia de análise proporciona uma compreensão aprofundada das potencialidades e fragilidades vividas na escola, conforme confirmado também por Rocha e Aguiar (2003).

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, buscou-se compreender as motivações, atitudes e comportamentos de determinado grupo de pessoas, levando em conta o ponto de vista de cada participante. Diferente da pesquisa quantitativa, optamos por um tipo de investigação que não se resume a números, mas, por outro lado, busca entender as origens e a razão por trás dos dados construídos.

De acordo com Rocha e Aguiar (2003), pesquisa-intervenção é uma abordagem metodológica que se destaca pela sua capacidade de estudar os processos de comportamento e interação dos participantes, por meio da observação e análise, na qual o pesquisador assume um papel ativo, intervindo no contexto de estudo e promovendo mudanças ou transformações que podem contribuir para o avanço do conhecimento. Além disso, é realizado um levantamento para identificar os valores, perspectivas e motivações que os participantes destacam nos

diferentes momentos e circunstâncias observadas. Essa abordagem oferece a oportunidade de examinar e analisar a dinâmica dos processos sociais, as perspectivas e motivações dos indivíduos envolvidos.

Para que a intervenção flua de forma natural e comprometida com a pesquisa, os participantes precisam sentir-se pertencentes na elaboração e construção da pesquisa. Como projeto de intervenção para esta pesquisa, foi elaborado um *e-book* intitulado *Recuperando conexões*, que visa contribuir para que as crianças se adaptem ao ambiente escolar, incentivando a socialização, a autonomia, o desenvolvimento da linguagem, a expressão corporal e outros aspectos essenciais para o seu crescimento e aprendizado.

Durante o processo de observação, o pesquisador registra cuidadosamente as emoções e comportamentos dos participantes, buscando compreender as dinâmicas que ocorrem em diferentes momentos e circunstâncias. Segundo Bergold e Thomas (2012), uma observação detalhada permite a coleta de dados mais rica, que pode ser posteriormente analisada e interpretada para identificar fragilidades e potencialidades.

Durante a observação, realizada nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2022, e em fevereiro, março e abril de 2023, foi fundamental analisar não apenas o comportamento individual dos participantes, mas também considerar as relações e dinâmicas de grupo, para captar informações valiosas sobre as dinâmicas sociais, as hierarquias e os padrões de comunicação presentes no ambiente observado.

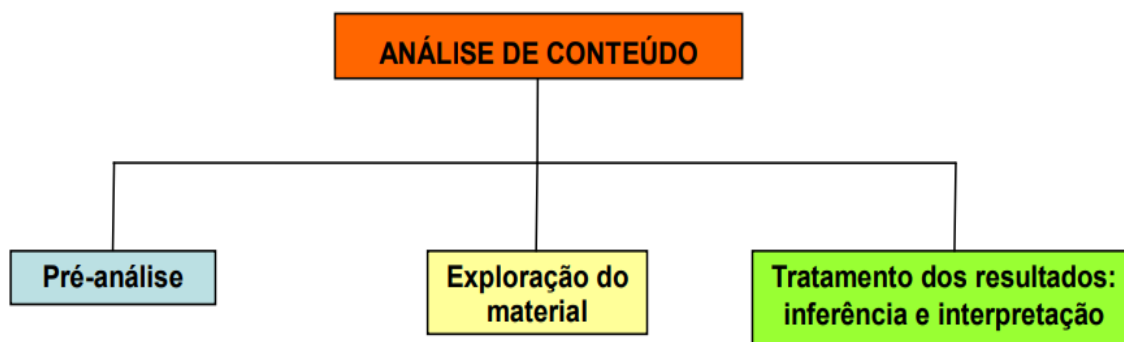
De acordo com Pino (2005), é essencial se atentar aos processos, e não apenas à análise dos fatos. O autor também defende que é importante “[...] contrapor à análise descritiva dos problemas a análise explicativa. A primeira fica na exterioridade dos fenômenos, ou seja, no seu aspecto fenomenal ou aparente; a segunda penetra no interior deles, na sua dinâmica e gênese histórica ou essência” (Pino, 2005, p. 179). Ao entender a origem e reunir os fatos que ocorreram durante o processo, é possível encontrar elementos que auxiliem na compreensão do objeto pesquisado.

Bardin (2011) apresenta uma abordagem detalhada e sistemática para a análise de dados qualitativos. Segundo a autora, a análise de conteúdo consiste em

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

A análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) envolve várias etapas, como a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados e a interpretação.

Figura 4 - Fases da análise de conteúdo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, baseando-se em Bardin (2011).

A fase inicial, denominada pré-análise, pode ser considerada como uma etapa de organização, na qual é estabelecido o esquema de trabalho, com procedimentos bem definidos, porém flexíveis. De acordo com Bardin (2011), durante a pré-análise, são definidos os objetivos da pesquisa e são estabelecidos os critérios para a seleção do material a ser analisado. A exploração do material envolve a codificação, categorização e sistematização dos dados, enquanto o tratamento dos resultados se refere à análise propriamente dita. Por fim, a interpretação consiste na compreensão dos resultados obtidos e na elaboração das conclusões da pesquisa.

Escolhemos pesquisar uma escola do município de São Paulo, pelo fato de o município estar aberto a receber pesquisadores. Primeiramente, foi necessário estabelecer contato com uma instituição educacional e obter a autorização adequada para realizar uma pesquisa no local. No dia 28 de setembro de 2022, foi realizado o primeiro contato com a escola, que foi feito com a assistente de direção, que, após conversar com sua equipe, autorizou-nos a realizar a pesquisa em sua escola.

Antes de iniciar qualquer pesquisa envolvendo pessoas, o projeto deve ser encaminhado e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Esse comitê, de acordo com o Ministério da Defesa (Brasil, 2021), é composto por especialistas em diversas áreas e representantes da comunidade; analisa os projetos de pesquisa para garantir que eles estejam em conformidade com os princípios éticos estabelecidos. Eles avaliam questões como a relevância da pesquisa, os possíveis riscos e benefícios para os participantes, a adequação dos procedimentos e o respeito aos direitos dos participantes. Uma vez que o CEP aprova uma

pesquisa, os pesquisadores têm uma autorização formal para realizar a pesquisa. No dia 5 de outubro de 2022, solicitamos a autorização, para realização da pesquisa na unidade selecionada, à Diretoria Regional de Educação (DRE) de São Mateus, que é responsável pela escola, e no dia 18 de outubro recebemos a autorização para a pesquisa.

Outro procedimento essencial para a realização de pesquisas que envolvem seres humanos é o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse termo é um documento que informa os participantes da pesquisa sobre o propósito, procedimentos, riscos, benefícios e direitos associados à sua participação. Deve ser escrito em uma linguagem clara e acessível. O TCLE deve garantir que os participantes compreendam a natureza da pesquisa e seu propósito e estejam cientes de quaisquer riscos ou benefícios potenciais associados à participação. Também deixa claro que sua participação é voluntária e que pode ser retirada a qualquer momento e que eles têm a oportunidade de fazer perguntas e receber respostas claras. Ao concordar com o TCLE, os participantes indicam que foram informados sobre a pesquisa e que concordam voluntariamente em participar.

A primeira visita à unidade ocorreu no dia 20 de outubro de 2022. Ao ingressar na escola, foi possível observar e explorar os diferentes espaços que compõem o ambiente educacional. Inicialmente, dediquei-me a conhecer as salas de cada turma, onde acontecem os processos de ensino e aprendizagem. Essas salas são os espaços fundamentais de interação entre professoras e crianças, e foi interessante observar sua disposição, recursos e materiais didáticos disponíveis, além da interação entre os participantes.

Além das salas de aula, tive a oportunidade de conhecer outros espaços relevantes para a pesquisa, como a biblioteca, onde pude identificar o acervo disponível e as atividades de leitura praticadas pela escola. Também foram explorados os espaços destinados a atividades físicas e esportivas, como quadras esportivas, pátios e *playgrounds*, que foram criados para o desenvolvimento motor e social das crianças.

Durante a visita de observação, foi constatada a disposição dos móveis, a organização do espaço, a presença de materiais educativos e a interação entre as crianças e os profissionais.

Durante a segunda ida à unidade em estudo, foi realizada uma conversa com todas as pessoas envolvidas na pesquisa. Nesse encontro, esclarecemos os propósitos do estudo e promovemos uma discussão sobre o tema central, buscando entender suas percepções e opiniões relacionadas. Além disso, apresentamos e detalhamos o TCLE, solicitando suas assinaturas após a devida compreensão.

A pesquisa científica requer a utilização de instrumentos adequados para coleta de dados, permitindo uma abordagem sistemática e rigorosa do objeto de estudo. Dentre os instrumentos amplamente utilizados, selecionamos a observação, o diário de campo e a entrevista semiestruturada, que proporcionam diferentes formas de coleta e análise de informações.

Segundo Marconi e Lakatos (2017), a observação possibilita ao pesquisador o acesso a dados não filtrados pela memória ou interpretação dos participantes, sendo útil na obtenção de informações detalhadas sobre comportamentos, interações sociais e contextos específicos. A observação pode ser registrada por escrito, por meio de fotografias, ou mesmo por gravação de áudio, entre outras formas. A observação abre vários caminhos para que o pesquisador percorra durante a construção da pesquisa, aproximando-se das “[...] perspectivas dos sujeitos, tentando apreender sua visão de mundo, estratégia útil para encontrar novos aspectos de um problema” (Santos; Vercelli, 2020, p. 199).

Um ponto importante a destacar é que nos momentos de observação, o pesquisador precisa se policiar para não interferir na situação observada. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o diário de campo permite ao pesquisador registrar impressões, sentimentos, reflexões e observações detalhadas sobre o processo de pesquisa, contribuindo para uma compreensão mais profunda do contexto em que ocorrem os fenômenos estudados. Adotamos o *Diário de Bordo*, que utilizamos para anotar as impressões, acontecimentos, reflexões e sentimentos durante a observação, a fim de contribuir para uma produção mais completa de dados.

Conforme informado anteriormente, durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2022, e fevereiro, março e abril de 2023, foram realizadas as observações no dia a dia das crianças na escola, buscando compreender suas representações sobre os espaços da escola, sua utilização e como esses ambientes influenciam a experiência educacional. As impressões e experiências que ocorreram durante essas visitas foram registradas no *Diário de Bordo*, que, segundo Marchesan (2020), permite qualificar a pesquisa. Para ela, “[...] o hábito de desenvolver a escrita pode ajudar a organizar o pensamento” (Marchesan, 2020, p. 1).

Aproveitando as visitas às escolas, foram realizados mais momentos de observação das crianças nos diferentes espaços da instituição. Durante esse período, foram registrados vários aspectos, como a maneira como as professoras intervêm nas atividades, o processo de alimentação, a interação das crianças durante os momentos de lazer e recreação, suas

experiências com a leitura, as brincadeiras com seus colegas, bem como a compreensão e resposta delas às orientações e comandas das professoras.

Essas observações não apenas detalharam a vida cotidiana das crianças na Educação Infantil, mas também estabeleceram uma base sólida para diálogos significativos com as professoras, contribuindo para um entendimento mais profundo das experiências das crianças após o período da pandemia e das estratégias pedagógicas para melhorar seu desenvolvimento e aprendizado.

No dia 24 de outubro, foi realizado um processo de análise e registro de alguns pontos do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade. Também tive a oportunidade de conversar com as professoras, quando foi apresentado o nosso projeto de pesquisa do mestrado profissional, abordando o tema e a importância da pesquisa para a área da educação. Essa conversa foi registrada por meio de gravação de áudio.

Outro instrumento escolhido foi a *entrevista semiestruturada*, que é uma técnica que permite ao pesquisador obter informações em profundidade sobre o objeto de estudo, por meio de um roteiro de perguntas previamente elaborado, mas com espaço para o entrevistado expressar suas opiniões e experiências de forma livre (Marconi; Lakatos, 2017). Essa abordagem flexível permite uma maior compreensão do ponto de vista dos participantes e a exploração de questões não previstas inicialmente. Seu aspecto principal é a interação entre pesquisador e entrevistado, pois, apesar de pré-definido, o roteiro de perguntas não está engessado, permitindo discorrer livremente, favorecendo ao pesquisador investigar e explorar determinados temas, conforme o rumo da conversa, sempre atentando-nos ao objeto pesquisado.

Para as entrevistas, foram selecionados quatro profissionais, sendo duas professoras, uma profissional de apoio e uma coordenadora pedagógica. As entrevistas foram realizadas no mês de abril de 2023. O roteiro de cada entrevista foi estruturado para alinhar-se aos objetivos do estudo e pode ser encontrado nos apêndices.

Com a intenção de preservar todas as informações, as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, garantindo a fidelidade dos relatos e evitando a perda de detalhes importantes. Essa abordagem permitiu uma análise mais aprofundada das experiências e vivências das profissionais, para a obtenção de informações valiosas para a pesquisa.

4.1.1 Caracterização do universo da pesquisa

As informações da escola foram coletadas por meio de consulta ao Projeto Político-Pedagógico da unidade pesquisada. A unidade escolar pesquisada pertence à rede municipal de São Paulo, localizada na Zona Leste da cidade e foi fundada em 1977. No início, não foi realizado o registro em livro ata de registro do seu percurso, com isso, muito se perdeu no decorrer dos anos. As informações sobre a história do equipamento foram coletadas por meio de fotografias e relatos das famílias e comunidade, que até hoje procuram a gestão para relatar sobre o tempo em que estudaram na unidade, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

As escolas municipais de São Paulo são ligadas a uma Diretoria Regional de Educação (DRE), a partir do local em que elas estão localizadas. As DREs são divisões administrativas que coordenam a implantação da política educacional do município e que ajudam a concretizar as diretrizes, programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação (SME). O município de São Paulo está dividido em 13 DREs. A Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) pesquisada atende crianças na faixa etária de quatro a cinco anos de idade e responde à DRE São Mateus.

O nome real da escola foi omitido para garantir o anonimato. Escolhemos nomeá-la de EMEI Primavera, por estar fixada em um espaço de uma antiga fazenda e por pertencer a um bairro com nome de jardim, assim como os bairros que a rodeiam. Localizada em um bairro residencial, a escola possui boa infraestrutura, com cinco salas de aula por período, sendo todas multisseriadas. O horário de atendimento ao público ocorre das 7h às 19h. Além dessas salas, a escola conta com uma biblioteca, uma sala de artes, uma sala de leitura, uma sala para as professoras, uma brinquedoteca, uma sala para a equipe gestora, uma secretaria, duas cozinhas, sendo uma para o preparo da merenda escolar e outra para alimentação dos funcionários, um refeitório, uma lavanderia, dois sanitários femininos e dois masculinos, sendo um para uso das crianças e um para uso dos adultos, uma quadra poliesportiva, um almoxarifado e um *playground* localizado no pátio da unidade. O espaço externo da unidade é bem amplo e possui um redário e um parque com brinquedos variados.

A maioria das crianças residem próximo ao estabelecimento de ensino, em habitações populares, visto que, nas proximidades da escola, há um bairro popular, sendo algumas moradias cedidas ou alugadas. Cerca de 50% das famílias possuem casas próprias, 33% vivem em moradias alugadas e 16% em casas cedidas. A renda média da comunidade é baixa e a

rotatividade de emprego é bastante alta. Em sua maioria, os empregos são caracterizados pela informalidade (sem registros).

A equipe gestora da escola é composta por uma diretora, uma assistente de direção e uma coordenadora. Todas estão na unidade há menos de cinco anos. Há também uma supervisora que trabalha na DRE São Mateus e acompanha diretamente o trabalho na unidade.

O grupo docente é bastante heterogêneo, no que diz respeito à sua experiência pedagógica, idade, tempo de serviço na prefeitura e de permanência na unidade. Todas possuem formação superior e especialização. No total, são 19 professoras, contando 15 lotadas em sala de aula e quatro que atuam como módulo, todas do sexo feminino, sendo três readaptadas, três com dois cargos efetivos na unidade, residentes no ABCD paulista. Quanto ao tempo de trabalho, 5% trabalham na rede de São Paulo entre zero e um ano, 70% entre 10 e 15 anos, 20% entre 16 a 25 anos, 5% entre 26 a 30 anos. As professoras cumprem três horários diferentes, sendo das 7h às 11h, das 11h às 15h ou das 15h às 19h; dessa forma, cada turma possui duas professoras.

A escola tem um total de 320 crianças, divididas em dois períodos de atendimento, sendo manhã, das 7h às 12h30, e tarde, das 13h às 18h30. Além da equipe gestora e equipe docente, a escola conta com três agentes escolares, três auxiliares técnicas, dois agentes de apoio vigias, a maioria com permanência na unidade acima de sete anos.

O atendimento ocorre com a seguinte organização:

Quadro 3 - Linha do tempo do período da manhã

	Turma A	Turma B	Turma C	Turma D	Turma E
ENTRADA	7h às 7h15	7h às 7h15	7h às 7h15	7h às 7h15	7h às 7h15
LANCHE	8h10 às 8h25	7h50 às 8h05	7h30 às 7h45	7h30 às 7h45	8h10 às 8h25
PARQUE	9h15 às 10h	10h às 10h45	7h45 às 8h30	8h30 às 9h15	10h45 às 11h30
QUADRA	10h25 às 10h55	9h50 às 10h20	8h40 às 9h10	8h às 8h30	9h15 às 9h45
PÁTIO EX.	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
LEITURA	SEXTA	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA
BRINQUEDOTECA	QUINTA	SEXTA	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA
BRINQUEDÃO	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SEGUNDA	TERÇA
ATELIÉ	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SEGUNDA
ALMOÇO	11h40 às 12h	11h15 às 11h35	10h50 às 11h10	11h15 às 11h35	11h40 às 12h
SAÍDA	12h30 às 12h40	12h30 às 12h40	12h30 às 12h40	12h30 às 12h40	12h30 às 12h40

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada.

Quadro 4 - Linha do tempo do período intermediário da manhã

	Turma A	Turma B	Turma C	Turma D	Turma E
PÁTIO EX/ PARQUE	SEXTA	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA
LEITURA	QUINTA	SEXTA	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA
BRINQUEDOTECA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SEGUNDA	TERÇA
BRINQUEDÃO	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SEGUNDA
ATELIÉ	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada.

Quadro 5 - Linha do tempo do período da tarde

	Turma A	Turma B	Turma C	Turma D	Turma E
ENTRADA	13h às 13h15	13h às 13h15	13h às 13h15	13h às 13h15	13h às 13h15
ALMOÇO	13h30 às 13h50	14h20 às 14h40	13h55 às 14h15	13h30 às 13h50	13h55 às 14h15
PARQUE	15h40 às 16h20	16h20 às 17h	15h às 15h40	15h40 às 16h20	15h às 15h40
QUADRA	15h às 15h40 (revezar)	15h às 15h40 (revezar)	15h45 às 16h45 (revezar)	16h50 às 17h50	15h45 às 16h45 (revezar)
PÁTIO EX.	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
LEITURA	2ª 15h às 16h 4ª 17h às 18h Obs.: vídeo/ desenho só uma vez na semana	4ª 15h às 16h 3ª 15h às 16h Obs.: vídeo/ desenho só uma vez na semana	6ª 15h50 às 16h50 5ª 17h10 às 18h10 Obs.: vídeo/ desenho só uma vez na semana	2ª 17h às 18h 5ª 15h às 16h Obs.: vídeo/ desenho só uma vez na semana	6ª 17h15 às 18h15 3ª 17h20 às 18h20 Obs.: vídeo/ desenho só uma vez na semana
BRINQUEDOTECA	3ª 16h50 às 17h50	6ª 15h às 16h	4ª 15h45 às 16h45	5ª 16h50 às 17h50	2ª 17h10 às 18h10
BRINQUEDÃO	SEXTA	QUINTA	SEGUNDA	QUARTA	TERÇA
ATELIÉ	QUINTA	SEGUNDA	TERÇA	SEXTA	QUARTA
LANCHE	16h30 às 16h45	17h10 às 17h25	16h50 às 17h05	16h30 às 16h45	16h50 às 17h05
SAÍDA	18h30 às 18h40	18h30 às 18h40	18h30 às 18h40	18h30 às 18h40	18h30 às 18h40

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada.

Quadro 6 - Linha do tempo do período intermediário da tarde

	Turma A	Turma B	Turma C	Turma D	Turma E
PÁTIO EX/ PARQUE	SEXTA	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA
LEITURA	QUINTA	SEXTA	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA
BRINQUEDOTECA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SEGUNDA	TERÇA
BRINQUEDÃO	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SEGUNDA
ATELIÉ	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada.

A região possui bastante comércio, como mercados, padarias, lojas de roupas, calçados e acessórios, barbearia, salão de cabeleireiro e manicure, farmácias, entre outros. Há também uma Unidade de Saúde Básica, que faz parceria com a escola, realizando encaminhamentos e orientações, sempre que necessário. Com relação ao lazer, cultura e esportes, a comunidade conta com o Centro Educacional Unificado (CEU) São Rafael e o Clube Desportivo Municipal (CDM); um pouco mais distante tem o Shopping Aricanduva e o Parque do Carmo. O bairro também conta com uma escola de nataação, com uma escola que oferece curso de idiomas e com o Teatro Calitas.

Ainda de acordo com o PPP, desde o final de 2019, iniciou-se um processo de reorganização de vários espaços da unidade. Conquistou-se um ateliê, foi construída uma brinquedoteca e reestruturada a sala de leitura. Também foram realizadas melhorias nas áreas externas, como pinturas de jogos no chão, aquisição de brinquedos novos para o parque e a construção de um redário.

Além de participarem das reuniões de Conselho de Escola e de APM que ocorrem a cada dois meses, todas as semanas, as professoras se reúnem para as Reuniões de Organização e Planejamento, nas quais há formação, planejamento, trocas de experiências e alinhamento do trabalho. Essas reuniões são acompanhadas pela equipe gestora.

4.1.2 Caracterização dos participantes da pesquisa

Como o nome escolhido para a escola foi Primavera, nada melhor do que florescer esse jardim. Escolhemos nomes de flores para representar cada participante desta pesquisa. Participaram duas professoras, uma profissional de apoio e uma coordenadora pedagógica.

Quadro 7 – Participantes da pesquisa

Nome fictício	Cargo	Observações
Rosa	Professora de Educação Infantil	Graduada em Pedagogia, com especialização em Psicomotricidade, Práticas Educativas e Educação Infantil. Atua na Educação Infantil há 27 anos e na escola pesquisada desde 2012.
Margarida	Professora de Educação Infantil	Graduada em Pedagogia, com especialização em Educação Infantil e Psicomotricidade. Trabalha na Educação há 33 anos, é aposentada pela Rede Estadual desde 2014 e atua na escola pesquisada desde 2015.
Orquídea	Coordenadora Pedagógica	Graduada em Letras, com especialização em Gestão escolar, Educação Especial e Educação Infantil. Trabalha na Prefeitura de São Paulo há 23 anos. Atua como coordenadora na unidade pesquisada desde 2017.
Violeta	Profissional de Apoio	2º grau completo, trabalha há 23 anos na Educação Infantil. Atualmente está readaptada por motivos de saúde e atua como apoio na unidade pesquisada.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A escolha de nomear as professoras da escola Primavera com nomes de flores é uma forma poética e simbólica de representar a diversidade e a beleza presente no ambiente escolar. Cada flor escolhida possui características únicas, assim como cada professora dentro da unidade escolar. A escolha desses nomes florais para as professoras da escola Primavera destaca a diversidade de abordagens pedagógicas, personalidades e talentos presentes em uma comunidade educacional. Cada flor representa uma faceta distinta do ensino, enriquecendo a experiência de aprendizagem das crianças e promovendo um ambiente de crescimento, beleza e inspiração dentro da escola.

A seleção das professoras que participaram das entrevistas foi realizada pela coordenadora, levando em consideração a rotatividade significativa no período da tarde, quando as entrevistas seriam realizadas. A coordenadora optou por selecionar professoras que estiveram presentes na unidade durante o período da pandemia. Essa escolha estratégica foi feita para garantir a participação de profissionais que vivenciaram diretamente os desafios e impactos da pandemia no contexto educacional.

A equipe gestora parece ter o respeito de todos os profissionais que atuam na escola e está sempre ativa na resolução de conflitos e na organização dos espaços. A gestão da escola mostra-se democrática. A equipe gestora propõe a participação do Conselho de Escola e quem mais quiser participar (professoras, estudantes, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários) nas decisões mais relevantes. Também demonstra ser participativa. A escola é vista como um espaço coletivo e todos demonstram ter a consciência de que são responsáveis pela unidade escolar como um todo.

A unidade pesquisada possui regimento escolar. Sempre que necessário, são retomadas as ações que estão elencadas no regime. A escola fornece o uniforme e exige o uso do mesmo. A maior parte das crianças utiliza o uniforme. Aquelas que não fazem uso são convocadas e orientadas a utilizar a roupa fornecida.

Durante a semana, a coordenadora pedagógica organiza-se para dar devolutiva individual dos planejamentos realizados pelas professoras. Duas vezes por mês, as professoras se reúnem para uma formação com a coordenadora. Essas formações ocorrem em horário de Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).

A equipe gestora conta com uma supervisora, que fica à disposição para auxiliar e orientar a equipe de todos os segmentos da unidade. A equipe gestora mostra-se envolvida no dia a dia da escola, acompanhando e auxiliando as professoras. Além de um acompanhamento bem de perto do desenvolvimento das crianças.

Cada criança tem seu prontuário organizado em uma pasta arquivo por turma. No prontuário estão as cópias dos documentos pessoais do estudante e do responsável, além da ficha de identificação da criança. Também são guardados os relatórios, atestados médicos e demais documentos solicitados no decorrer do ano letivo.

A escola possui o Projeto Político-Pedagógico (PPP). De acordo com informações dadas pela equipe gestora, ele é elaborado com a participação de toda a comunidade escolar. Nele constam metas, objetivos e ações que serão realizadas durante todo o período letivo. O PPP norteia, além da elaboração dos planos de ensino, também as ações de todos os segmentos da unidade escolar.

A diretora busca ouvir cada segmento antes de tomar qualquer decisão que venha interferir diretamente no andamento da escola. Demonstra ter um bom relacionamento com todos os funcionários e demonstra uma preocupação com o bem-estar de todos.

A equipe gestora, juntamente com as professoras, são responsáveis por organizar os horários para cada ação dentro da unidade escolar. Cada professora distribui as atividades de acordo com o currículo. Os problemas mais frequentes observados são conflitos causados nos momentos de disputa por brinquedos ou provocações entre as crianças. Sempre que ocorrem esses conflitos, a professora tenta resolver em classe; quando não consegue, a equipe gestora interfere. Na maioria das vezes, esses conflitos são resolvidos na escola, porém, quando ultrapassam os limites, as famílias são acionadas, para que possam realizar combinados com a escola e alcançar melhor resultado na resolução dos problemas encontrados.

Observou-se que as decisões, em sua maioria, são tomadas com o grupo de professores ou funcionários (dependendo da situação), sempre dirigidas pela equipe gestora. Decisões que se refletem no todo da escola, são tomadas pelo Conselho de Escola. Há uma boa comunicação entre a direção e o pessoal técnico, administrativo e auxiliar e todas as decisões são registradas em ata e revisitadas quando necessárias.

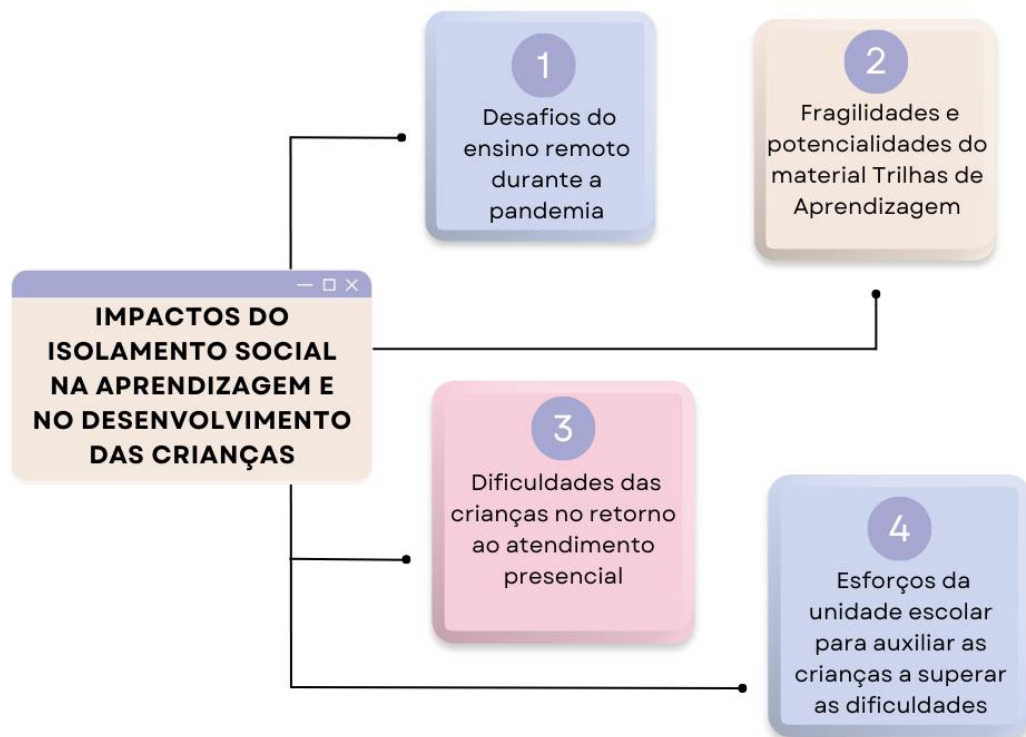
Por meio da descrição detalhada do contexto educacional, incluindo a escola pesquisada e os aspectos relevantes do ambiente, foi possível contextualizar o cenário no qual a pesquisa foi desenvolvida. Além disso, a apresentação das participantes permitiu identificar as vozes e perspectivas que contribuíram para a coleta de dados e enriqueceram a compreensão do tema em questão, o que foi fundamental para validar esta pesquisa.

5 CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.
(Freire, 1967, p. 97).

Utilizando a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), a partir dos dados produzidos, que incluíam entrevistas, observação, análise do Projeto Político-Pedagógico de 2021 e 2022 da unidade pesquisada, foram identificadas as seguintes categorias, que serão apresentadas nesta seção e serão utilizadas como estrutura para organizar e interpretar as informações obtidas na pesquisa.

Figura 5 - Categorias de análise da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Cada categoria representa um tema ou aspecto específico que se mostrou relevante e significativo para responder às questões de pesquisa e alcançar os objetivos propostos. A análise, a partir dessas categorias, permitirá uma compreensão mais aprofundada dos dados e a elaboração de conclusões mais consistentes e fundamentadas.

5.1 DESAFIOS DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA

A pandemia global, causada pelo surto de Covid-19, teve um impacto significativo em todos os aspectos da sociedade, incluindo no desenvolvimento das crianças. O fechamento de escolas, o distanciamento social e outras medidas de contenção afetaram diretamente a forma como as crianças vivenciaram o mundo ao seu redor e o seu desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional.

O fechamento das escolas e a transição para o ensino remoto tiveram um impacto significativo na educação das crianças. Esse período emergencial representou um desafio sem precedentes para as instituições educacionais, pois foi uma resposta imediata e não planejada à situação causada pela pandemia. A falta de acesso à vivência na escola e de interação com colegas e professoras, além das limitações tecnológicas, trouxe lacunas no aprendizado e dificuldades de adaptação. Esses desafios podem ter afetado o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças a longo prazo.

Para fazer a análise dessa categoria, baseamo-nos nos relatos apresentados durante as entrevistas. O PPP da escola não ofereceu informações sobre esta realidade particular. A profissional de apoio Violeta não realizou nenhuma tarefa durante o atendimento remoto, como podemos ver em sua fala: “É... não, mas você está falando do atendimento e das atividades com as crianças em casa? Então, não, não tive. O meu foi só presencial mesmo, foi só no retorno” (Trecho da entrevista 4, 2023).

Ao questionar as professoras e a coordenadora da instituição acerca de suas experiências durante o período de ensino remoto, fomos apresentados às seguintes observações:

Professora Rosa: A gente fazia o rodízio de atividades e postava no Class e estimulava as famílias assim: “Mande sua foto, comente, fale o que você gostou”, coisas assim, e postava também no Facebook. No Class, vamos dizer assim, 90% não dava retorno, não é só da minha sala, mas da escola toda mesmo. No Facebook, sempre eram as mesmas mães que comentavam. (trecho da entrevista 1, 2023).

Professora Margarida: A maioria das mães falava que o celular era do marido, que o marido tinha o celular bom, então só quando ele chegava em casa de noite que via, às vezes a criança já estava dormindo, geralmente a gente recebia muita mensagem tarde mesmo. Era dez da noite, estava chegando. A gente respondia de dia e elas só iam ver de noite, assim ia dificultando. Foi muito difícil, mas acho que para eles foi pior. (trecho da entrevista 2, 2023).

Coordenadora Orquídea: No Facebook, um ou outro mandava foto, bem pouco, mas alguns mandavam, de um total de 320 alunos, uns 20 ou nem isso, bem pouquinho. Tinham algumas famílias mais atuantes, eram sempre as mesmas famílias que faziam, as outras famílias faziam quando era uma coisa assim que a criança tinha uma certa autonomia, mas quando era coisa muito dirigida... eu acho que eles também trabalhavam muito, e o acesso também... então, o que tinha de retorno era às vezes assim “Ah, que legal! Vou fazer!” e não que fez... e o monitoramento de presença nesse período não teve. (trecho da entrevista 3, 2023).

As professoras e a coordenadora destacam os obstáculos encontrados tanto por elas quanto pelas famílias, no contexto de ensino a distância, devido à pandemia de Covid-19. Isso inclui a falta de engajamento das famílias, em especial no ambiente virtual de aprendizagem. A baixa participação das famílias no *Classroom*³ (plataforma de ensino utilizada) e no *Facebook*, com apenas algumas mães sendo ativas nessas plataformas, pode indicar uma variedade de razões, como dificuldades de acesso à internet, falta de tempo dos pais, devido ao trabalho, ou falta de conhecimento sobre como participar efetivamente.

A professora Rosa menciona que muitas famílias tinham acesso limitado ao celular, sendo que geralmente o celular era do marido e só estava disponível à noite. Vemos aqui que muitas crianças não podiam acessar as atividades *on-line* ou mesmo interagir com a professora durante o dia, o que dificultava o engajamento e a comunicação entre professores e famílias. Além disso, o fato de receberem mensagens tarde da noite também dificultou a interação, pois as respostas só poderiam ser dadas no dia seguinte.

Tavares, Pessanha e Macedo (2021, p. 12) ressaltam também as dificuldades enfrentadas pelas famílias no contexto do ensino remoto, enfatizando que o telefone celular se tornou o único meio de acesso para muitos. Além disso, o estudo revela que mais da metade dos acessos móveis no país são pré-pagos, o que significa que possuem um limite restrito para o uso de dados. Essa realidade torna o acesso à internet e às atividades remotas ainda mais desafiador para as famílias, podendo afetar o engajamento e a participação das crianças nas atividades escolares durante o período de ensino remoto.

³ O *Google Classroom*, também conhecido como *Google Sala de Aula*, é uma plataforma desenvolvida pelo *Google* com o propósito de facilitar a gestão do ensino e da aprendizagem. Lançado em agosto de 2014, o *Google Classroom* representa uma solução que leva a sala de aula para o ambiente virtual, permitindo que educadores e alunos colaborem e interajam de maneira mais eficiente. Essa plataforma é parte integrante do conjunto de aplicativos do *Google for Education*, um conjunto de ferramentas projetadas para oferecer suporte aos profissionais da área educacional em suas atividades pedagógicas.

Em sua pesquisa, Terebinto (2022) menciona que um dos desafios enfrentados pela equipe foi conscientizar as famílias sobre seu papel como participantes ativos no processo de ensino durante uma pandemia:

Um dos nossos desafios foi a conscientização do papel das famílias como participantes ativos nesse novo processo que se iniciava, sendo desafiador para todos os envolvidos. Um dos pontos que nortearam nossas discussões, foi sobre como fazer uma educação infantil em tempos de pandemia, envolvendo toda a comunidade escolar. Porém, antes mesmo de pensarmos em propostas de interação com as famílias, com objetivos que se aproximassem daqueles planejados para o contexto presencial, ficava ainda mais claro que a ação de cuidar, indissociável da ação educativa, ganhava relevância com os conhecimentos sobre como é a vida das crianças no ambiente externo à escola. (Terebinto, 2022, p. 36).

Podemos observar que a conscientização do papel das famílias é um ponto-chave para superar os desafios de participação das famílias no ensino remoto. Essa conscientização pode ajudar a promover uma maior colaboração entre a escola e as famílias, além de garantir que os objetivos de ensino, planejados para o ambiente presencial sejam adaptados e alcançados de maneira adequada ao contexto remoto.

Rocha (2022, p. 69) reforça a necessidade de envolvimento ativo das famílias na educação e no cuidado das crianças e afirma que “A família e o poder público, de forma conjunta, desempenham papel decisivo para o desenvolvimento infantil”. Reconhecemos que a pandemia evidenciou a necessidade contínua de garantir o cuidado, desenvolvimento e proteção das crianças.

Teixeira (2021) também enfatiza que os desafios enfrentados durante o ensino remoto não são meramente técnicos ou educacionais, mas estão enraizados em questões sociais e históricas mais amplas. Segundo a autora, é “[...] a partir da experiência vivida e refletida que compreendemos que, mesmo em contextos adversos, há possibilidades de conceber as crianças e a infância em seus direitos e potencialidades podem ser construídas” (Teixeira, 2021, p. 235). Isso sugere que a compreensão desses desafios requer uma análise mais profunda, que leve em consideração as estruturas sociais, as desigualdades existentes e os fatores históricos que moldaram a realidade educacional durante a pandemia. Além disso, destaca a importância de reconhecer as crianças desde a infância em seus direitos e potencialidades, mesmo diante das adversidades. Isso ressalta a necessidade de uma abordagem que vá além dos desafios, buscando construir um ambiente que promova o desenvolvimento e o bem-estar das crianças, mesmo em contextos desafiadores como o ensino remoto durante a pandemia.

5.2 FRAGILIDADES E POTENCIALIDADES COM RELAÇÃO AO USO DO MATERIAL *TRILHAS DE APRENDIZAGENS*

No contexto desafiador da pandemia de Covid-19, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo desenvolveu o material *Trilhas de Aprendizagens*, com o objetivo de fornecer continuidade ao atendimento às crianças e adolescentes durante o período de isolamento social. Respeitando o Currículo da Cidade, essa iniciativa buscou adaptar o ensino às novas condições impostas pela crise sanitária, assegurando o direito à educação e ao desenvolvimento integral das crianças, mesmo diante das restrições impostas pela pandemia.

Para analisar essa categoria, embasamo-nos nas entrevistas realizadas e no material *Trilhas de Aprendizagens*, disponível no *site* da Secretaria Municipal de São Paulo (São Paulo, Município, 2020b).

O material é composto por dois volumes, divididos para cada segmento:

- Educação Infantil (de 0 a 3 anos);
- Educação Infantil (de 4 a 5 anos);
- 1º ano do Ensino Fundamental;
- 2º ano do Ensino Fundamental;
- 3º ano do Ensino Fundamental;
- 4º ano do Ensino Fundamental;
- 5º ano do Ensino Fundamental;
- 6º ano do Ensino Fundamental;
- 7º ano do Ensino Fundamental;
- 8º ano do Ensino Fundamental;
- 9º ano do Ensino Fundamental;
- Ensino Médio;
- Educação de Jovens e Adultos I;
- Educação de Jovens e Adultos II.

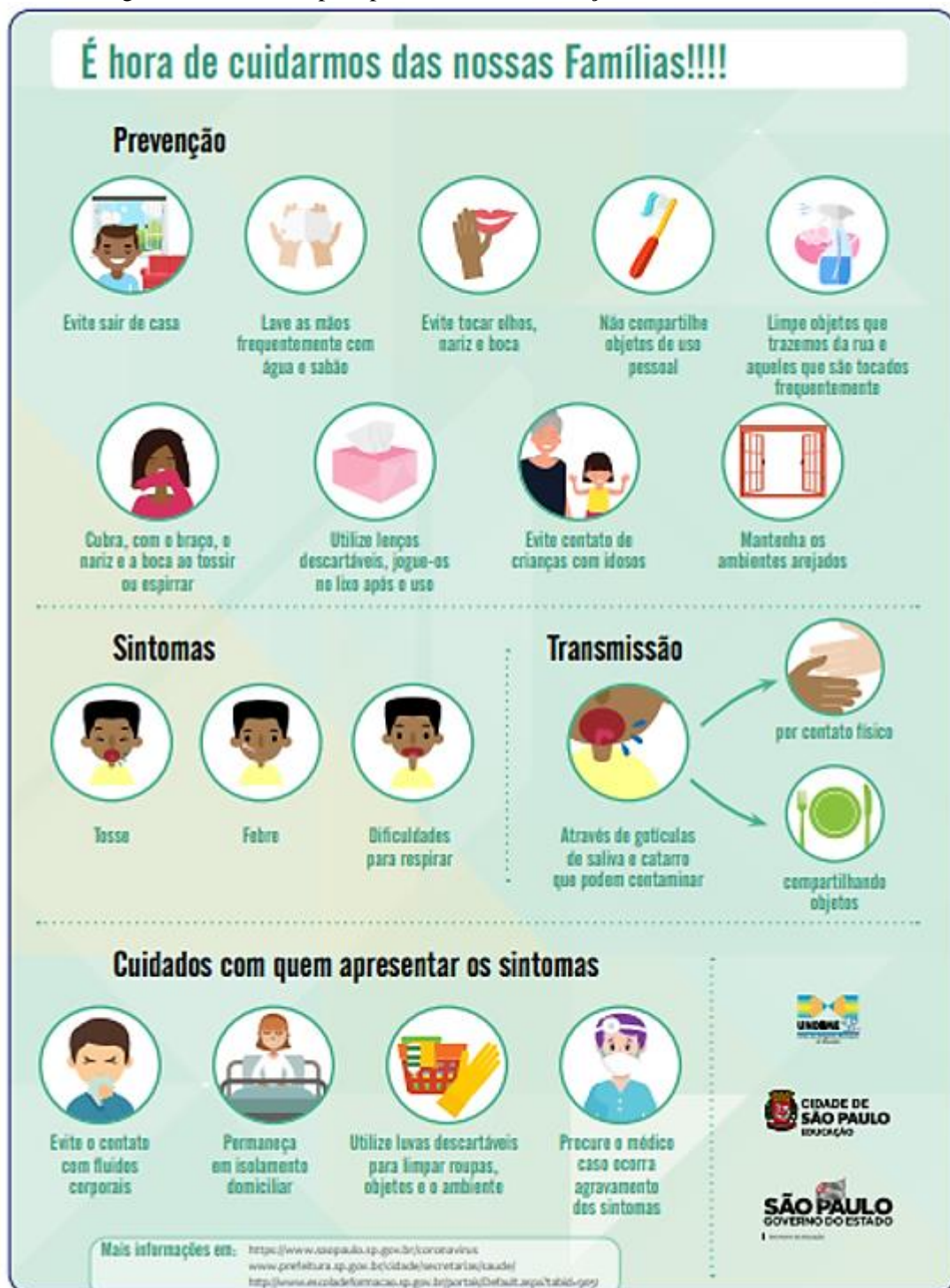
Discutiremos agora a categoria “Fragilidades e potencialidades do material *Trilhas de Aprendizagens*”, no segmento Educação Infantil (de 4 a 5 anos), segmento esse utilizado na escola pesquisada.

Ao analisarmos o material, verificamos que ele foi cuidadosamente elaborado para proporcionar às crianças a continuidade no processo de aprendizado durante a pandemia. Com

propostas lúdicas e acessíveis, o material engloba uma variedade de brincadeiras, histórias e atividades recreativas.

No início do material, há orientações sobre como manter o vírus afastado do ambiente familiar.

Figura 6 – Cuidados para prevenir a contaminação do vírus da Covid-19



Fonte: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/trilhas-de-aprendizagens/>.

Em seguida, o material apresenta uma “Carta para as famílias” e descreve que o processo de aprendizagem das crianças ocorre por meio da “[...] interação com as outras crianças de mesma idade e de idades diferentes, com os adultos e com os elementos da cultura com os quais entram em contato” (São Paulo, Município, 2020b, p. 9). O material destaca a importância das brincadeiras na infância e enfatiza que as crianças aprendem enquanto vivem e convivem, observando, ouvindo, pensando, brincando, experimentando, descobrindo e expressando-se por meio de diferentes linguagens. Essa aprendizagem pode ocorrer em diversos momentos da rotina familiar, como escovar os dentes, fazer refeições e realizar brincadeiras, sempre considerando o desenvolvimento da autonomia dos pequenos.

O material sugere atividades que envolvem interação e brincadeiras, reconhecendo que as crianças passarão mais tempo em casa. Também são oferecidos *links* para *sites* com informações e dicas de atividades interessantes que podem ser realizadas com as crianças e seus familiares durante esse período. Destaca também a oportunidade de resgatar histórias familiares e brincadeiras com palavras, como trava-línguas, parlendas e adivinhas, proporcionando momentos divertidos em família e sobre a importância de se estabelecer uma rotina com as crianças, além de estimular o envolvimento de todos nos momentos de alimentação e orientar sobre atividades que tranquilizam as crianças, contribuindo com os períodos de descanso, que “[...] são muito importantes para o funcionamento do corpo, e, ‘também’, para o fortalecimento da imunidade” (São Paulo, Município, 2020b, p. 31).

Após essas orientações, o material apresenta uma variedade de propostas, envolvendo diferentes brincadeiras, tais como mímica, seu mestre mandou, estátua, elefante colorido, além da confecção de brinquedos criativos, como brinquedos com caixa de papelão, pista de carrinho, caça ao tesouro, cama de gato, jogo dos palitinhos, caixa mágica e raquete de cabides.

Também são resgatadas algumas brincadeiras tradicionais, como bolinha de gude, amarelinha, cinco marias, corre cotia, passa anel e carrinho de mão. O material não se limita apenas a brincadeiras, mas também inclui receitas para serem feitas em conjunto e atividades diárias nas quais as crianças podem participar ativamente. Essas sugestões visam promover a interação, a diversão e o aprendizado, proporcionando um ambiente rico e estimulante para as crianças durante o período em que estão em casa.

Figura 7 – Brincadeiras propostas no material *Trilhas de Aprendizagens*

DEPOIS DA ROTINA, ALIMENTAÇÃO E DESCANSO... QUE TAL PENSARMOS NOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS?

Quando falamos de brincadeira, estamos nos referindo às diferentes ações das crianças que envolvem o lúdico, ou seja, é para se divertir.

Uma criança transportando água com uma latinha para molhar a terra e fazer uma estradinha para passar com um carrinho ou em torno de um jogo de mesa ou correndo pelo quintal. **Seja qual for a brincadeira, as crianças estão sempre aprendendo** quem elas são, como as coisas funcionam, estão percebendo o mundo ao redor e formando uma memória do que fazem e aprendem.

Brincar é a linguagem das crianças! Os brincares são variados, intensos e importantes na relação de apego entre adultos e crianças, sendo uma das formas de comunicação entre os dois, e entre as próprias crianças. Além disso, **quando o adulto se mostra disponível para a brincadeira, ele “diz” à criança que se importa**, que está atento a ela, **fortalecendo os vínculos positivos**.



Foto 8: Katia Ianni



Foto 9: Marília Caroline Pires

Fonte: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/trilhas-de-aprendizagens/>.

O material, inspirado nas obras do artista plástico Ivan Cruz, traz uma proposta artística que convida as crianças a explorarem a arte de diferentes maneiras. Elas podem analisar as obras, reproduzi-las com o corpo, criar releituras ou até mesmo desenvolver suas próprias criações artísticas. Além disso, o material oferece receitas para fazer *slime*, tintas e massinhas caseiras, estimulando a criatividade e a experimentação com materiais diversos.

Outra sugestão são as brincadeiras com água, como pegar gelo na colher, investigar a solução de materiais como areia e sal na água, e até criar um vulcão em erupção, usando bicarbonato de sódio e vinagre. Essas atividades proporcionam às crianças uma experiência lúdica e educativa, que estimula a imaginação, a expressão artística.

Figura 8 – Atividade do vulcão, utilizando vinagre e bicarbonato de sódio

O VULCÃO EM ERUPÇÃO

Material necessário

Bicarbonato de sódio

Vinagre

Modo de fazer

Quando misturamos estes dois elementos, gera-se uma espuma que ganha volume rapidamente. Esta experiência pode tornar-se ainda mais divertida se dispusermos de uma maquete de um vulcão para mostrar às crianças como é que ele entra em erupção.

Se quiser realizar esta variante, mais divertida e visual, da experiência, crie um vulcão com barro e forme a cova da cratera. Coloque duas colheres de bicarbonato de sódio na cratera e, se quiser duas de sabonete líquido (que dará ao resultado mais densidade e volume). Por fim, uma colher de chá de corante alimentar fará com que, ao despejar o copo de vinagre, comece a emergir a “lava” de cor vermelha.



Disponível em www.ebc.com.br/infantil. Acesso em 06/04/2020

Fonte: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/trilhas-de-aprendizagens/>.

Com relação à leitura, o material apresenta algumas sugestões interessantes de livros, por meio de um *link* que contém diversos livros em PDF. Também apresenta um *link* do *Youtube*, no qual uma professora conta histórias utilizando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Além dessas sugestões, o material inclui os livros *Reconto de história Africana: Ayel, Haikai e A verdade sobre as sereias*.

Figura 9 – Livro para leitura: *A verdade sobre as sereias*



Fonte: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/trilhas-de-aprendizagens/>.

Além disso, o material oferece dicas práticas sobre como realizar a leitura com a criança, incentivando que esse momento seja incorporado à rotina diária da família,

[...] onde todos se sentam para ouvir uma história de escolha de todos, em acordo! Aqueles que já sabem ler, podem revezar a leitura, e para aqueles que ainda não leem, simplesmente, podem descrever as gravuras, imaginando o que acontece na história, e assim, seguindo para finalizar a leitura e a conversa sobre o livro escolhido. (São Paulo, Município, 2020b, p. 49).

Essa abordagem visa promover o hábito da leitura desde cedo, estimulando o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, além de fortalecer o vínculo afetivo entre pais e filhos, durante esse momento especial de compartilhamento de histórias e aprendizado.

A BNCC (Brasil, 2018) sugere a exposição a diversas formas de manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto universais, enriquecendo o desenvolvimento infantil, proporcionando-lhes uma variedade de meios para se expressar:

Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (Brasil, 2018, p. 41).

As crianças são incentivadas a se engajar em diferentes formas de arte, como pintura, música, teatro, dança, entre outras, permitindo que elas criem suas próprias interpretações e produções. Com base nesse eixo, o material traz sugestões de brincadeiras musicais e com o uso de parlendas, além de disponibilizar *links* para músicas que podem ser cantadas em família, como “O Peixinhos do mar”, “Banda Tiquequê” e “Palavra Cantada”. Além disso, o material também indica filmes e musicais, como “O Pedro e o Lobo”, “Saltimbancos” e “Teatro Mágico”, que proporcionam experiências musicais enriquecedoras.

Fonte: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/trilhas-de-aprendizagens/>.

Essas atividades e recursos visam estimular o desenvolvimento do senso rítmico e a expressão artística das crianças, promovendo momentos de diversão e conexão familiar por meio da música, que, por ser uma linguagem universal, é capaz de transcender barreiras e proporcionar experiências de aprendizado significativas e prazerosas. Ao se envolverem nessas atividades, as crianças têm a oportunidade de experimentar, explorar e expressar-se, cultivando ao mesmo tempo uma fantasia pela arte e cultura. Nesse processo, os familiares também são fortalecidos, já que essas atividades incentivam a participação ativa e o engajamento dos membros da família, criando um ambiente propício para a aprendizagem e o crescimento emocional das crianças.

Ao indagarmos sobre a percepção das professoras, em relação ao material apresentado, foram compartilhadas as seguintes impressões:

Professora Rosa: O que eles quisessem, era livre, tinha muita brincadeira, eram mais brincadeiras. As postagens que a gente fazia eram brincadeiras, mais para a família, sabe? Música, histórias, brincadeira coletiva que dava para fazer com o irmão ou com a mãe, sem usar muito recurso, assim, materiais. A gente dava orientação, ao invés de você usar isso, você pode usar isso. Nós não pedimos nada que precisasse a mãe comprar alguma coisa, era tudo que tinha em casa. E o Trilhas não era atividade de registro, era mais brincadeiras, o único registro era foto ou videozinho que eles mandavam. (trecho da entrevista 1, 2023).

Professora Margarida: Eu achei bom, o material é bom. A gente tinha reunião com a coordenadora toda semana, toda terça ou toda quinta, e nós compartilhávamos conhecimento, ideias, as professoras falavam o que estava acontecendo, como estavam sendo as coisas, se as palavras as famílias haviam retornado, e nesse momento o que elas mais falavam, no geral, é que era muito pouco ou sem retorno [...]. O Trilhas precisava de uma intervenção muito grande familiar, não era aquela coisa da folhinha, tinha que sentar e fazer junto, contar história, levaria, no mínimo, uma hora. Eu acho que muitas famílias não têm essa disposição ou disponibilidade. (transcrição da conversa realizada no primeiro encontro com as participantes da pesquisa, 2022).

Coordenadora Orquídea: O Trilhas... as famílias receberam e eles tinham autonomia para fazer como eles queriam e nós postávamos as atividades no Facebook, a gente se baseava no Trilhas, algumas coisas a gente olhava ali, de interação de brincadeira e a gente repostava de um outro jeito ou a professora fazendo a brincadeira, gravando vídeo para que fique mais claro para família, então nós escolhíamos lá e a prô fazia com a família ou fazer na casa dela só para dar uma ideia e a gente ia postando todos os dias [...]. Quando era para vir retirar a cesta básica os pais vinham, mas quando era para tirar o material trilhas, eles demoravam bastante e ficaram muitas aqui. Então, infelizmente eles não valorizavam muito essa parte pedagógica, não. (transcrição da fala, 2022).

As falas das educadoras revelam que o material prioriza a liberdade e a ludicidade nas atividades propostas. A ênfase é dada às atividades recreativas, músicas e histórias, proporcionando momentos de diversão e interação entre as crianças e seus familiares. Além disso, é interessante notar que o foco do Trilhas não é apenas no registro formal das atividades, mas sim na vivência e na experiência das brincadeiras, que podem ser registradas por meio de fotos ou vídeos, como forma de compartilhamento e engajamento entre a escola e as famílias. Essa abordagem valoriza a aprendizagem lúdica e afetiva, promovendo um ambiente acolhedor e estimulante para as crianças durante o período de ensino remoto.

É possível perceber que o material foi recebido pelas famílias, com autonomia para se adaptarem e realizarem as atividades conforme sua preferência. A escola utilizou o material

como base, mas também criou suas próprias abordagens para as brincadeiras e propostas, visando torná-las mais claras e compreensíveis para as famílias. De acordo com a coordenadora Orquídea, a escola buscou promover uma maior interação com as famílias ao gravar vídeos mostrando como as brincadeiras poderiam ser realizadas ou até mesmo realizando as atividades junto com elas, seja na escola ou em casa.

Essa abordagem demonstra a flexibilidade do material e a preocupação da escola em adaptá-lo para melhor atender às necessidades e realidades das famílias, porém, fica claro que muitas famílias não buscaram o material na escola, o que pode indicar uma dificuldade de acesso ou falta de interesse em participar das atividades propostas. Além disso, mesmo aqueles que buscaram o material não se sentiram engajados em fornecer um retorno à escola, o que pode refletir em uma menor interação e acompanhamento das atividades realizadas pelas crianças em casa. Essa falta de retorno pode ter dificultado o monitoramento do progresso das crianças e a compreensão do impacto do material e das atividades propostas. É importante ressaltar que essas dificuldades e falta de engajamento podem ser influenciadas por diversos fatores, como as condições socioeconômicas das famílias, o acesso a recursos tecnológicos e as demandas familiares durante a pandemia.

A professora Rosa enfatiza que as atividades propostas pelo material *Trilhas de Aprendizagens* não exigiam que as famílias comprassem materiais extras, uma vez que tudo poderia ser feito com itens disponíveis em casa. No entanto, ao examinar o material, é perceptível que algumas das atividades sugeridas realmente requerem materiais específicos, como bicarbonato de sódio, papel crepom, bolinhas de gude, e até mesmo livros para leitura. Esses são itens que nem todas as famílias podem ter disponíveis em casa. Dessa forma, embora a intenção fosse promover atividades acessíveis, em alguns casos, a escola poderia ter auxiliado na disponibilização desses recursos para garantir que todas as crianças tivessem a oportunidade de realizar as atividades propostas, independentemente de suas circunstâncias domésticas. Isso evidencia a necessidade de se considerar a diversidade de contextos das famílias, na hora de planejar atividades para serem realizadas em casa.

A fala da professora Margarida destaca uma importante característica do material, que é a necessidade de uma intervenção mais ativa e envolvente das famílias. Ela ressalta que, em relação ao material, não se trata apenas de um simples registro de atividades, mas requer uma participação mais intensa e dedicada dos pais ou responsáveis. Isso inclui atividades como sentar e fazer junto com a criança, contar histórias, participar das brincadeiras propostas, entre outras sensações que demandam tempo e disposição por parte das famílias.

A professora também menciona que muitas famílias podem não ter essa disposição ou disponibilidade para realizar as atividades propostas pelo material. Isso pode ser influenciado por diversos fatores, como a rotina corrida das famílias, o trabalho remoto, cuidados com outras crianças ou familiares, entre outros compromissos. Essa falta de disponibilidade pode ter dificultado a adesão plena ao material e, conseqüentemente, impactou o envolvimento das crianças nas atividades propostas. Outro ponto a ser considerado é que muitas famílias podem ter enfrentado e ainda enfrentam o luto pela perda de entes queridos devido à Covid-19. O processo de luto, aliado à incerteza e ao medo constante, pode ter sido um fator preponderante para que as famílias se sentissem sobrecarregadas ou incapacitadas de acompanhar eficazmente o processo educativo das crianças. A complexidade do cenário pandêmico também inclui desafios econômicos, com muitas famílias enfrentando instabilidades financeiras, desemprego ou redução de renda. Essas adversidades somadas podem ter comprometido a capacidade e a disponibilidade dos familiares em oferecer suporte adequado ao aprendizado dos pequenos, dificultando a interação plena com os materiais e propostas educacionais.

A fala da professora Margarida reforça a importância de compreender a realidade e as necessidades das famílias, bem como buscar estratégias para apoiá-las no processo de ensino remoto. A escola poderia buscar alternativas para tornar o material mais acessível e flexível, considerando a realidade e disponibilidade das famílias, garantindo assim uma maior participação e engajamento no processo educacional durante o período de isolamento social na pandemia.

Essa análise do material *Trilhas de Aprendizagens* revela que ele foi desenvolvido com o propósito de oferecer atividades lúdicas e interativas para as crianças da Educação Infantil, durante o período de isolamento social, na pandemia de Covid-19. O material valoriza o uso de brincadeiras, histórias e músicas, buscando promover a interação familiar e proporcionar momentos divertidos e experiências de aprendizado.

No entanto, a análise também mostra que muitas famílias não buscaram o material na escola ou não se envolveram ativamente na realização das atividades propostas. Isso pode ser atribuído a diversos fatores, como limitação de tempo, acesso à internet e motivação. Ainda, observa-se que o material exigia o uso de alguns materiais diferentes do que se pode ter em casa e uma intervenção mais significativa por parte das famílias, o que pode ter dificultado sua utilização para algumas famílias e prejudicado o desenvolvimento das crianças.

Diante dessas constatações, é fundamental que a escola esteja atenta às diferentes realidades das famílias e promova apoio e orientação para uma maior participação e envolvimento das famílias no processo educacional. Ao adotar abordagens mais acessíveis e

flexíveis, a escola poderia promover uma interação mais eficaz com as famílias e segura para o desenvolvimento integral das crianças durante esse período desafiador.

Ao dialogar com as docentes, ficou evidente que o material em questão desempenhou um papel específico e circunscrito ao período de pandemia. Com a retomada das atividades presenciais, a relevância e uso desse material foram colocados de lado. Intrigantemente, ao avaliar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, não se identifica qualquer menção ou reflexão sobre a utilização desse material, nem no contexto da pandemia, nem no período pós-crise. Esse silêncio documental, em contraste com o foco anterior no material, suscita questões sobre a continuidade pedagógica e a integração de aprendizados emergentes em contextos desafiadores à prática educativa regular da escola.

5.3 DIFICULDADES DAS CRIANÇAS NO RETORNO AO ATENDIMENTO PRESENCIAL

A restrição das atividades ao ar livre, o fechamento de parques e *playgrounds*, bem como a redução de convívio com outras crianças, podem ter gerado impactos negativos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Essa categoria foi levantada, segundo as informações selecionadas e observações realizadas nas visitas à escola pesquisada. Com a desaceleração da pandemia de coronavírus e o retorno ao atendimento presencial, surge a questão de como mitigar esses impactos nas crianças.

Em sua entrevista, a professora Rosa destaca as dificuldades observadas nos pequenos que não tiveram a oportunidade de frequentar um ambiente escolar antes:

Professora Rosa: As crianças pareciam assim... eles não faziam a divisão de brinquedo, eles eram o centro de tudo, porque quando eles vêm pra escola a maioria já vem da creche, então eles têm essa questão do brincar, então nós tivemos que ensinar tudo, desde o início. Porque eles não tinham esse contato com outras crianças, a divisão de brinquedos, a questão da organização dos materiais deles, os pertences pessoais, reconhecimento de regras... regras nenhuma, não tinham regras nenhuma, nem organização nenhuma, eles queriam fazer o que queriam, na hora que queriam, foi bem difícil! (trecho da entrevista 1, 2023).

Em sua fala, a professora aborda várias dimensões do desenvolvimento que parecem ter sido impactadas pela falta de vivência em um ambiente coletivo. Primeiramente, destaca-se a dificuldade na “divisão de brinquedos”, que é um aspecto fundamental do desenvolvimento da empatia e da capacidade de compartilhar, habilidades que são frequentemente cultivadas em

ambientes de creche ou escolares. Este comportamento reforça a ideia de que, sem interações anteriores com pares, as crianças podem desenvolver uma mentalidade mais centrada em si mesmas, vendo-se como “o centro de tudo”, como a professora Rosa coloca.

Além disso, a observação sobre a falta de reconhecimento das regras sugere que muitas crianças não tiveram a chance de aprender sobre limites e expectativas comportamentais em um contexto coletivo. Isso não só impacta a dinâmica em sala, como também pode levar a desafios na interação social com outros colegas. Com relação à organização dos materiais e pertences pessoais, fica evidente a necessidade de desenvolver habilidades básicas de responsabilidade e cuidado pessoal.

Durante a observação realizada na EMEI Primavera, destacou-se a dificuldade que elas demonstraram em compartilhar e socializar o brinquedo e/ou brincadeira com o outro. Durante as visitas, foi possível identificar diversas dinâmicas de interação entre as crianças, especialmente no que se refere à posse e compartilhamento de brinquedos. Também chamou atenção a questão de algumas não conseguirem se expressar, ou mesmo lidar com situações de conflito. Sinais como o choro, a birra, a agressão física, o silêncio e o distanciamento dos colegas foram alguns dos pontos também observados nos momentos de interação no retorno à escola.

A área externa da escola também foi um espaço observado durante as visitas. Possui um morro no espaço externo muito apreciado pelas crianças, no qual rolam e deslizam com a ajuda de papelão.

Figura 11 – Área externa



Fonte: Diário de Bordo. Acervo pessoal da pesquisadora.

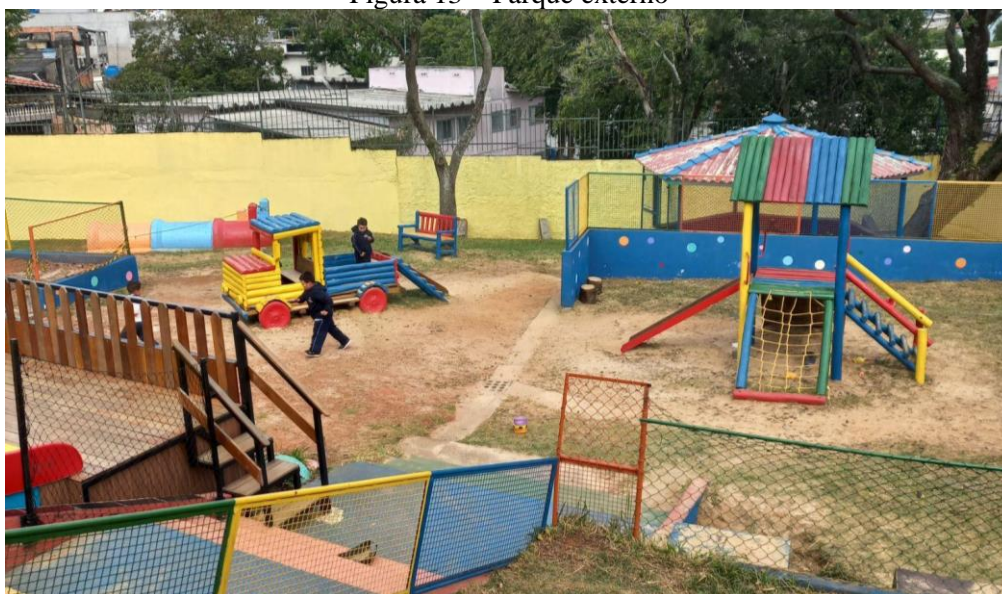
Há também um amplo parque com variedade de brinquedos, incluindo tanques de areia, que estimulam a criatividade e a expressão corporal das crianças. Um destaque especial é o escorregador, que foi inaugurado no início de 2021 e rapidamente conquistou o coração dos pequenos, proporcionando muita alegria e aventura. É notável que as crianças desfrutam de um senso de liberdade nesse ambiente, com poucas intervenções por parte das professoras, o que permite a exploração autônoma e criativa. Esse espaço ao ar livre proporciona não apenas diversão, mas também promove o desenvolvimento físico, social e emocional das crianças.

Figura 12 – Parque externo



Fonte: Diário de Bordo. Acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 13 – Parque externo



Fonte: Diário de Bordo. Acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 14 – Parque externo



Fonte: Diário de Bordo. Acervo pessoal da pesquisadora.

Um episódio em particular capturou a essência das complexidades dessas interações. Durante uma atividade no parque da escola, uma criança demonstrou um forte senso de posse ao se recusar a compartilhar um balde com seu colega. Ela estava envolvida na construção de um castelo de areia e, quando o colega se aproximou para brincar junto, ela reagiu prontamente com agressividade e deixou claro que queria brincar sozinha. Nesse momento, a professora referência da turma entrevistou e conversou com as crianças explicando a importância de brincarem juntas, mas a primeira criança reagiu com choro e começou a gritar, recusando-se a ouvir o que a professora estava lhe dizendo.

Um outro momento observado foi durante uma sessão de atividades livres na sala com os brinquedos da escola, em que uma situação intrigante se desenrolou entre duas crianças.

Figura 15 - Explorando com blocos coloridos



Fonte: Diário de Bordo. Acervo pessoal da pesquisadora.

Enquanto uma estava entretida com uma caixa de blocos coloridos, outra se aproximou com entusiasmo, sugerindo que elas construíssem juntas. No entanto, a criança imediatamente demonstrou desconforto, franzindo a testa e puxando os blocos em direção a si mesmo. Ela verbalizou seu desejo de brincar sozinha e, de maneira assertiva, disse ao colega que não queria brincar junto.

A profissional de apoio Violeta também contribuiu com suas observações:

Profissional de apoio Violeta: Eu percebi muita diferença, as crianças ficaram muito... não sei explicar, não sei uma palavra pra explicar, mas elas ficaram muito assim... não digo egoísta, assim muito... não queria dividir nada, egocêntricas, é isso, ficaram muito, porque falta de convivência mesmo, muita falta de convivência e em casa a mãe faz tudo. Na escola é regra, horário e em casa não. E outra, eles não queriam voltar, porque em casa é bom, em casa é sofá, celular, televisão, comer o que quer, na hora que quer, escola é totalmente diferente, é o horário, regra, na hora de refeição é sentar à mesa, e em casa muitos não têm isso. Foi difícil esse retorno nesse sentido também, porque eles não queriam vir. E depois aqui tem arroz, feijão, salada, carinha, tudo certinho, a sobremesa é fruta, muitas frutas eles nem conhecem. Até eles se acostumarem e saber se gostam ou não gostam, ó... veio um processo. (trecho da entrevista 4, 2023).

O aumento do egocentrismo nas crianças, como mencionado pela profissional, pode, de fato, ser um reflexo da falta de interação e convivência com seus pares durante o período de ensino remoto. A ausência de oportunidades regulares para o compartilhamento e cooperação pode contribuir para o desenvolvimento de comportamentos mais egocêntricos. Além disso, o ambiente doméstico, muitas vezes caracterizado por atender prontamente aos desejos das crianças e uma falta de rotina estruturada, pode ter influenciado esse comportamento.

No entanto, é importante destacar que cada criança é única e reage de maneira diferente a circunstâncias específicas. Nem todas as crianças necessariamente desenvolveram comportamentos egocêntricos durante o ensino remoto, e é importante evitar generalizações. As experiências e reações das crianças podem variar amplamente, dependendo de vários fatores, incluindo o apoio familiar, as estratégias de ensino adotadas durante o ensino remoto e a resiliência individual de cada criança.

Em uma das visitas realizadas, logo após o almoço, as crianças demonstraram bastante agitação, e a troca de professora estava prestes a acontecer. Nesse momento, a professora iniciou o processo de chamar cada criança para entregar suas agendas. Enquanto chamava as crianças, uma delas começou a subir na cadeira, desrespeitando a orientação da professora, que

tentava explicar que não era seguro ficar de pé na cadeira, pois poderia haver o risco de queda. No entanto, a criança não obedeceu às instruções.

Figura 16 - Desafiando a gravidade



Fonte: Diário de Bordo. Acervo pessoal da pesquisadora.

Ao questionar a professora sobre o comportamento da criança, ela relatou dificuldades na compreensão das instruções e na disciplina das crianças. Veríssimo (2023, p. 111) afirma que “[...] é importante que, ainda que a criança saiba dividir, ela também seja estimulada a saber apresentar seus limites, respeitar seu próprio espaço e não buscar agradar a todos, se privando de um momento que gostaria de vivenciar”.

O PPP da escola apresenta informações escassas. Embora o PPP sirva como um guia estratégico que delineia as ações, metas e intenções educacionais de uma escola, a análise do documento revela apenas referências pontuais sobre os desafios enfrentados pelas crianças nesse período. O trecho destacado aponta para questões relacionadas à dependência das crianças em aspectos de organização e higienização pessoal, além de interações sociais limitadas.

Percebemos que nossas crianças são bem dependentes no sentido de sua organização e higienização pessoal. Outra observação foi relacionada às interações entre as crianças. Notamos que as brincadeiras são mais individuais, pois muitas crianças em seu contexto familiar não tiveram convívio com outras crianças (trecho do PPP 2021/2022, da EMEI Primavera).

Essa observação ressalta o fato de que muitas crianças, durante o isolamento social, não tiveram a oportunidade de interagir com seus pares, resultando em brincadeiras mais individualizadas quando retornaram ao ambiente escolar. Embora esse registro no PPP forneça

uma visão superficial das dificuldades enfrentadas, é essencial que o documento apresente uma abordagem mais profunda, contemplando estratégias pedagógicas específicas para abordar tais desafios, dada a sua relevância para o desenvolvimento integral das crianças.

Outro ponto identificado foi que algumas crianças apresentam dificuldades motoras. Essas dificuldades foram evidenciadas quando as crianças tentavam levar a comida à boca sem derrubar o restante e durante a execução da música *A minha boneca de lata*, em que houve dificuldade em realizar os movimentos propostos pela professora, como mover as mãos rapidamente para os membros direito e esquerdo, e abaixar e levantar rapidamente.

A professora Margarida também percebeu essa dificuldade motora nas crianças:

Professora Margarida: As crianças caem muito mais, assim... agora que está melhorando, estava até falando com a minha irmã, porque minha irmã do primeiro ano e o ano passado ela disse que as crianças não sabiam nem pegar no lápis e esse ano as crianças que chegaram já sabem, porque já tiveram o ano passado de trabalho na escola. Assim que retornou, eles andavam... eles já tinham quatro anos, mas andavam parecendo que tinham dois anos. Sabe aquela criança que andava meio tortinha, sem equilíbrio, a parte da do equilíbrio achei... especialmente no parque, parecia que quando chegavam no parque eles perdiam todo o equilíbrio, caía muito, muito acidente, muito machucado [...] não sabiam colocar, não sabiam tirar, muitas vezes você tinha que tirar, porque a gente tem um brinquedão, então tem que tirar sapato. Tinha criança que não sabia tirar o sapato. Esse ano eles já sabem, mas agora, pôr, eles têm mais dificuldade. (trecho da entrevista 2, 2023).

O fato de alguns deles encontrarem dificuldade em realizar movimentos simples e coordenados sugere a necessidade de um acompanhamento mais individualizado específico para apoiar o desenvolvimento motor dessas crianças.

Essa declaração da professora ilustra claramente alguns dos desafios enfrentados pelas crianças ao retornar à escola presencialmente, após o período de isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19. Ela nota que as crianças mostraram uma dependência significativa, particularmente em relação à organização pessoal e higiene. Isso pode ser um indicativo de que, durante o período de isolamento, muitas crianças não tiveram a oportunidade de praticar e desenvolver habilidades de autonomia que seriam normalmente reforçadas em um ambiente escolar. Além disso, a professora observa que as brincadeiras das crianças tendem a ser mais individuais. Esse comportamento pode ser um reflexo de longos períodos sem interação com seus pares, durante o isolamento, limitando, assim, as oportunidades de aprender e desenvolver habilidades sociais, por meio da interação com outras crianças.

Essa mudança no ambiente doméstico, mais permissivo e menos estruturado, fez com que muitas crianças resistissem ao retorno à escola, onde há regras, rotinas e horários bem definidos. A referência à alimentação também é um ponto importante. A escola oferece refeições equilibradas, enquanto, em casa, as crianças podem ter tido acesso a uma dieta menos restritiva e menos nutritiva. O desconhecimento de certas frutas sugere uma possível limitação na exposição a diferentes alimentos durante o isolamento. A profissional, assim, enfatiza a necessidade de reacostumar e reintegrar essas crianças a um ambiente escolar estruturado, o que se tornou um processo desafiador pós-pandemia.

Essas observações ilustram o impacto significativo que a pandemia teve sobre o desenvolvimento e o bem-estar das crianças, enfatizando a necessidade de estratégias pedagógicas e intervenções específicas para ajudar as crianças a superar esses desafios no retorno ao ambiente escolar.

Como vimos no estudo realizado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2021, p. 18), no qual foi realizado o Teste de Sentar e Levantar (TSL), as crianças que vivenciaram a pandemia apresentaram piora na aptidão física e habilidade motora, em comparação com as crianças que frequentaram a escola antes da pandemia. A redução da atividade física, o aumento do tempo de tela e o possível ganho de peso podem explicar esses resultados. Essa diminuição da aptidão física durante a infância pode ter implicações de longo prazo, incluindo uma maior probabilidade de comportamentos sedentários, composição corporal inadequada, baixa autoestima e desempenho acadêmico comprometido.

A ação corporal desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem, especialmente na infância. As crianças estão imersas no mundo concreto e fazem uso de seus corpos para interagir e compreender o ambiente ao seu redor. Conforme elas se desenvolvem, começam a explorar símbolos e representações, permitindo a transição do conhecimento concreto para o abstrato. Além disso, as experiências corporais possibilitam que os conhecimentos adquiridos sejam internalizados e aplicados de forma mais efetiva no cotidiano das crianças.

É importante ressaltar que cada criança possui um ritmo de desenvolvimento próprio, e algumas podem precisar de apoio adicional para aprimorar suas habilidades motoras. É fundamental que a equipe escolar esteja atenta às dificuldades motoras das crianças e crie um ambiente inclusivo que ofereça oportunidades de prática e desenvolvimento motor. Adaptar as atividades e materiais utilizados, proporcionar momentos de exploração e estimulação sensorial e oferecer orientações e suporte individualizado são algumas estratégias que podem ser adotadas para ajudar as crianças a superar suas dificuldades motoras.

Wallon (1995) também ressalta que o pensamento e o ato motor participam das mesmas condições. Isso significa que o movimento e o pensamento são processos interligados e interdependentes. À medida que a criança cresce e se desenvolve, suas habilidades motoras se tornam cada vez mais sofisticadas, permitindo-lhe explorar de maneira mais complexa o mundo ao seu redor e, assim, enriquecendo suas experiências. Segundo o autor,

[...] o acto motor não se limita no domínio das coisas mas, através dos meios de expressão, suporte indispensável do pensamento, faz com que este participe nas mesmas condições que ele. Este é um factor a ter em conta na evolução mental da criança. (Wallon, 1995, p. 183).

O autor defende que o movimento é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança. Ao proporcionar oportunidades para que as crianças se movam, se expressem e interajam com o mundo, os educadores podem apoiar e enriquecer o processo de aprendizagem e de desenvolvimento infantil. O ato motor e o pensamento trabalham juntos para construir a compreensão do mundo e a evolução mental das crianças.

A interrupção da educação presencial e a transição para a aprendizagem remota trouxeram desafios para o desenvolvimento cognitivo das crianças. A falta de interação direta com professores e colegas, a falta de acesso a recursos educacionais adequados e as dificuldades na adaptação a um novo ambiente de aprendizagem podem resultar em lacunas de conhecimento e habilidades motoras. Essa falta de contato pode ter afetado também o desenvolvimento social das crianças, como vemos no relato da professora Rosa: “[...] eles vieram totalmente mais imaturos, mais sem limite, mais sem organização, mais dependentes, menos autônomos, parecia que estava tudo de cabeça para baixo” (trecho da entrevista 1, 2023). A professora Margarida e a coordenadora Orquídea também revelaram dificuldades percebidas no retorno ao atendimento presencial:

Professora Margarida: [...] muitos não estavam conversando muito e até o fato de conversar, da criança saber conversar, articular, montar uma frase direitinho, falar com os outros, era bem diferente. A gente percebeu que eles não tiveram muito esse estímulo. Montar uma frase direitinho e falar com os outros era bem diferente. (trecho da entrevista 2, 2023).

Coordenadora Orquídea: Eu acho que foi realmente a dificuldade da socialização das crianças, das trocas de enxergar o outro, de conhecer os espaços. Até hoje a gente vê eles assim, bastante perdidos no espaço, a questão da autonomia deles, não ter passado por uma creche, por exemplo. Nós recebemos crianças em fralda, que já não recebíamos, recebemos crianças com fralda, recebemos crianças com chupeta, que na creche já é feito um trabalho e com esses objetos de apego. Então, a gente recebeu uma quantidade maior que nós não recebíamos e as famílias sem entender mais ou menos como funciona uma

instituição, sem entender algumas questões que acontecem dentro de uma escola, que é um espaço coletivo em que, claro que a gente acolhe e respeita cada um, mas nós temos 30 crianças, então alguns questionamentos assim de “nossa vamos ter que dar conta de qualquer forma de uma canequinha que de repente sumiu” e as crianças não sabiam quais eram os pertences dela (trecho da entrevista 3, 2023).

O trabalho realizado por Almeida *et al.* (2022) também trouxe reflexões acerca do desenvolvimento cognitivo e social das crianças:

Com relação ao desenvolvimento cognitivo, provou-se que situações de isolamento durante a infância prejudicam o aprendizado de novas habilidades como fala, escrita e leitura, principalmente nas crianças mais novas, o que afeta o desempenho escolar e torna mais difícil o processo de socialização com os colegas, gerando um círculo vicioso entre isolamento e dificuldade no processo de aprendizagem. (Almeida *et al.*, 2022, p. 7-8).

Diante disso, podemos destacar a importância do convívio social na infância na promoção do desenvolvimento cognitivo saudável em crianças. A interação social proporciona estímulos, desafios e oportunidades de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento intelectual. Portanto, percebemos aqui a importância de proporcionar à criança um ambiente socialmente estimulante e enriquecedor, a fim de promover seu potencial cognitivo e a criatividade. De acordo com Vygotsky, a criatividade desempenha um papel essencial na formação social dos indivíduos, permitindo que explorem novas ideias, soluções e perspectivas. O autor defende que “É justamente a atividade criadora humana que faz do homem um ser que se projeta para o futuro, um ser que cria e modifica o seu presente” (Vygotsky, 2014, p. 3). Ou seja, a capacidade humana de criar e modificar o presente é o que impulsiona o progresso e a evolução da sociedade.

Estimular a curiosidade das crianças também é uma prática que pode ser adotada pelas professoras para estimular o desenvolvimento global da criança. Segundo Freire (1997, p. 97), “Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando”. A curiosidade é inerente ao ser humano, especialmente às crianças. Ela se manifesta por meio do comportamento de busca e descoberta, à medida que a criança explora o mundo ao seu redor, faz perguntas e procura entender como as coisas funcionam. Esse impulso natural de questionar e investigar é a base da curiosidade para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais profunda e significativa.

As habilidades motoras finas envolvem a coordenação e o controle de pequenos músculos nas mãos e nos dedos, que são essenciais para tarefas como escrever, desenhar e manipular pequenos objetos. A interação social e o brincar são importantes para o desenvolvimento da coordenação olho-mão, destreza dos dedos e força de preensão. Sem o

envolvimento regular neste tipo de atividade, as crianças podem ter dificuldades para desenvolver a força muscular necessária e o controle necessário para movimentos precisos. Além disso, o isolamento social também pode ter afetado a motivação e o interesse da criança em atividades que envolvam habilidades motoras finas.

A interação social e a influência dos pares desempenham um papel significativo no desenvolvimento dos interesses e preferências das crianças. Sem interações sociais e exposição a uma variedade de atividades, as crianças podem ficar desinteressadas ou sem motivação para se envolver em atividades de habilidades motoras finas, atrasando ainda mais seu desenvolvimento nessa área. Além disso, o isolamento social pode levar ao aumento do tempo de tela e ao comportamento sedentário, o que pode ser prejudicial para o desenvolvimento da motricidade fina.

Passar tempo excessivo engajado em atividades que não exigem habilidades motoras finas, como assistir televisão ou jogar videogame, pode prejudicar o desenvolvimento dos músculos das mãos e dos dedos. Esses comportamentos sedentários não proporcionam as experiências sensoriais e motoras necessárias que promovem o refinamento da motricidade fina. É importante ressaltar que nem todas as crianças apresentaram dificuldades motoras após o isolamento social, pois diferenças individuais no ambiente, genética e experiências pessoais podem influenciar o desenvolvimento.

No entanto, para aqueles que apresentam dificuldades motoras, a intervenção precoce e o apoio direcionado podem ser benéficos. Para lidar com essas dificuldades motoras, é essencial oferecer oportunidades para que as crianças se envolvam em atividades que promovam o desenvolvimento da motricidade fina. Isso pode incluir atividades como artes e ofícios, quebra-cabeças, construção com blocos ou Legos, e brincar com pequenos brinquedos manipuladores. Incentivar brincadeiras ao ar livre, participar de atividades sensoriais e limitar o tempo de tela também podem contribuir para o desenvolvimento da motricidade fina.

Podemos concluir que a pandemia teve efeitos profundos no desenvolvimento das crianças, afetando sua saúde física, habilidades cognitivas, sociais e bem-estar emocional. A diminuição da interação social, somada à menor participação em atividades variadas, como brincadeiras ao ar livre, esportes e viagens, e o incremento do comportamento sedentário, potencializado pelo excesso de tempo gasto em frente às telas – seja assistindo televisão, jogando videogames, ou usando *tablets* e *smartphones* – têm potencial para impactar adversamente o desenvolvimento da motricidade fina nas crianças. É fundamental proporcionar ambientes de aprendizado enriquecedores, incentivar atividades físicas, fomentar relações

sociais seguras e buscar suporte emocional para ajudar a atenuar os impactos negativos da pandemia no crescimento integral dos pequenos.

5.4 ESFORÇOS DA UNIDADE ESCOLAR PARA AUXILIAR AS CRIANÇAS A SUPERAR AS DIFICULDADES

A partir da avaliação das observações, da leitura detalhada do PPP e das informações coletadas nas entrevistas, emergiu a quarta categoria denominada “Esforços da unidade escolar para auxiliar as crianças a superar as dificuldades”. Esta categoria destaca as estratégias e abordagens adotadas pela unidade escolar para apoiar as crianças a transpor as barreiras encontradas.

Conscientes dos desafios enfrentados pelas famílias e das restrições impostas pela pandemia, a escola buscou estratégias para apoiar as crianças na continuidade de seu desenvolvimento educacional e emocional. De acordo com o PPP da unidade, logo que retornou o atendimento presencial, a equipe escolar buscou identificar possíveis dificuldades enfrentadas pelas crianças, como dificuldades de aprendizagem, emocionais ou mesmo físicas, a fim de oferecer apoio individualizado. Foram realizadas sondagens e acompanhamentos sistemáticos, buscando identificar e atender às necessidades específicas de cada criança, adaptando o ensino e fornecendo um suporte adequado.

Durante nossas visitas de observação à escola, pudemos destacar alguns pontos interessantes sobre o cotidiano das crianças. A estrutura interna revela uma organização eficaz, proporcionando um espaço bem distribuído para as atividades das crianças. Um destaque notável é a presença de um *playground*, que se torna especialmente valioso em dias de chuva e frio intenso, permitindo que as crianças desfrutem de suas atividades ao ar livre.

Figura 17 – *Playground*

Fonte: Diário de Bordo. Acervo pessoal da pesquisadora.

Um cenário que nos chamou a atenção foi o cuidado com os pertences pessoais, principalmente os sapatos das crianças. Ao entrar no *playground* para brincar, esperava-se que as crianças tirassem os sapatos. No entanto, notamos que muitas delas simplesmente descartavam seus sapatos ao acaso, sem se preocupar em colocá-los ordenadamente em um local designado. Essa falta de organização levantou preocupações sobre a capacidade das crianças em manter o controle de seus pertences e assumir a responsabilidade por eles. De fato, de uma turma de 33 crianças, apenas sete conseguiram identificar seus próprios sapatos e coletá-los após saírem da brinquedoteca. Observou-se que a professora as fez sentar e, uma a uma, auxiliou cada criança a encontrar e calçar os sapatos. No entanto, durante esse processo, não houve intervenções adicionais por parte da professora, indicando que ela estava agindo de maneira rotineira e automática.

Isso levantou preocupações sobre a promoção de um senso de responsabilidade e propriedade dentro das crianças. Evidenciou-se a necessidade de intervenção e orientação no ensino das crianças sobre a importância de cuidar e organizar adequadamente seus pertences. Atividades práticas, como organizar os materiais ou pertences em caixas designadas e explicar como é importante mantê-los assim, contribuem para que a criança entenda a necessidade do cuidado e da organização do espaço escolar e de seus pertences, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de autonomia e de responsabilidade.

O refeitório, mais um dos ambientes observados, revelou-se um espaço bem projetado, com boa iluminação e ventilação. As mesas dispostas com seis cadeiras em cada uma proporcionam oportunidades para as crianças se reunirem e compartilharem esse momento.

Figura 18 – Refeitório



Fonte: Diário de Bordo. Acervo pessoal da pesquisadora.

Durante uma visita, um aspecto que se destacou foi a ênfase no desenvolvimento de hábitos alimentares adequados. As professoras incentivaram as crianças a usarem talheres durante a alimentação e a depositarem seus pratos na janela de passagem do refeitório, garantindo que o excesso de alimentos fosse descartado adequadamente. Esse momento de ensino teve como objetivo incutir nas crianças os valores da limpeza, do respeito aos espaços compartilhados e da importância de não desperdiçar alimentos.

Além disso, observamos as professoras intervindo ativamente na rotina de escovação, para garantir que as crianças estivessem escovando os dentes corretamente. Essa abordagem proativa da higiene bucal mostrou o compromisso dos professores em incutir hábitos saudáveis nas crianças. Essa ação mostra o entendimento de que a autonomia e as habilidades de autocuidado são essenciais para o desenvolvimento global e o bem-estar das crianças. No entanto, ao mesmo tempo, percebemos que essa prática ocorre de forma bastante automática, como parte da rotina. Segundo Richter e Vaz (2005), ações como essa, ao invés de promover a proximidade e a compreensão das crianças sobre esses momentos de higiene, podem contribuir para a repulsa e o distanciamento em relação ao próprio corpo.

De acordo com o Currículo Integrador da Infância Paulistana, uma criança possui o potencial para participar ativamente e influenciar o ambiente ao seu redor, registrando e valorizando seus conhecimentos e saberes. O Currículo reconhece a infância como

[...] uma construção social e histórica em que bebês e crianças são sujeitos de direitos, autônomos, portadores e construtores de histórias e culturas,

produzem, em sua experiência com o meio e com os outros, sua identidade (sua inteligência e personalidade). [...] apontam para a necessidade de ouvir e considerar os bebês e crianças, entendendo a infância não mais como um período “sem linguagem”, marcado por ausências e incapacidades, mas como um período repleto de potencialidades. (São Paulo, 2015, p. 11).

Vemos que o Currículo Integrador enfatiza que a infância deve ser vista como uma construção social e histórica em que bebês e crianças são sujeitos de direitos, capazes de tomar decisões e construir sua própria identidade, ressaltando a importância de ouvir e considerar as perspectivas e necessidades das crianças, confirmando o potencial que elas têm, mesmo desde a tenra idade. Portanto, a infância é encarada como um período rico em potencialidades, em vez de uma fase carente de habilidades.

De modo geral, nossas observações revelam áreas em que a promoção da autonomia e do autocuidado entre as crianças na escola pode ser aprimorada. Ficou evidente que as professoras estão empenhadas em orientar e incentivar o desenvolvimento pessoal das crianças. No entanto, muitas dessas orientações ocorrem de maneira automática, sem uma explicação clara dada às crianças sobre o motivo pelo qual essas ações são permitidas. Isso sugere que, embora haja um esforço para promover a autonomia e o autocuidado, existe uma oportunidade de melhorar a compreensão e o envolvimento das crianças, permitindo que elas compreendam e participem ativamente do processo.

A ausência de menções, no PPP da unidade escolar, sobre as adaptações e desafios enfrentados durante a pandemia e o subsequente retorno ao ensino presencial é visível. O PPP é um documento que norteia as ações educativas da escola e reflete sua visão, missão e estratégias para atingir objetivos educacionais. Seria esperado que um evento tão significativo como a pandemia, que trouxe inúmeras mudanças na dinâmica educacional, fosse abordado e documentado, oferecendo diretrizes e reflexões para o enfrentamento dos desafios surgidos nesse contexto. Esta omissão pode indicar uma lacuna na documentação e planejamento estratégico da instituição, que pode impactar na eficácia das ações tomadas nesse período.

Ao questionar sobre como foi o retorno dos pequenos após o período de isolamento, a fala da professora Rosa apresenta uma reflexão importante sobre as expectativas em relação ao desenvolvimento das crianças durante o período de isolamento social:

Professora Rosa: O que pegou mais foi a interação. Eles queriam brincar muito. Se você ia com uma proposta diferente, eles não queriam, só brincar, brincar, brincar e brincar sem regra, livre, com os amigos, nada de brincadeira dirigida. E aí tivemos que ensinar “Abre sua mochila, pega aqui o zíper e faz

assim”, “Olha aqui, onde está sua blusa?”, sabe, coisas básicas? São coisas que eles já sabem com quatro e cinco anos (trecho da entrevista 1, 2023).

Inicialmente, ela imaginava que o tempo em casa poderia proporcionar uma maior organização, limites e escuta por parte dos pais, o que poderia resultar em um desenvolvimento mais maduro e autônomo das crianças. No entanto, sua experiência mostrou que, na realidade, as crianças pareciam estar mais imaturas, com menos limites e menos autonomia. É importante ressaltar que cada criança reage de forma única às mudanças e desafios enfrentados durante uma pandemia, e a observação da professora Rosa pode não ser aplicável a todas as crianças. Sua reflexão destaca a importância de compreender e apoiar o desenvolvimento socioemocional das crianças nesse contexto complexo, buscando proporcionar ambientes acolhedores, estimulantes e seguros para seu crescimento e aprendizado.

Durante uma das visitas, a professora Margarida compartilhou que realizou a sequência didática que estava desenvolvendo com as crianças, baseada no livro *A galinha ruiva*. As crianças estavam engajadas na confecção de um livro inspirado na história, utilizando diversos materiais, como tinta guache, papel crepom e fazendo recortes e colagens. Ao levar as crianças para a sala de leitura, durante a leitura da história, ficou evidente que várias crianças se dispersaram. Alguns deles começaram a pular e se esconder entre os puffs na sala. No meio da história, uma criança saiu correndo, o que tirou a atenção das outras. A professora teve que chamar a atenção várias vezes para conseguir concluir a leitura.

Figura 19 - Leitura do livro *A galinha ruiva*



Fonte: Diário de Bordo. Acervo pessoal da pesquisadora.

Após a leitura, em conversa com a professora, ela comentou que está sendo desafiador realizar leitura com as crianças, pois muitas delas não apresentam interesse pelas histórias, o que revela que o período de isolamento social, causado pela pandemia, pode ter afetado a capacidade das crianças de manter a atenção e a concentração em atividades educacionais.

O comportamento disperso, como pular e correr durante uma atividade de leitura, sugere uma falta de familiaridade ou prática em ambientes escolares, o que pode ser resultado do tempo prolongado em casa, devido à pandemia. O desafio para a professora em manter o foco das crianças destacou a importância de estratégias de engajamento e adaptação no retorno à educação presencial, após um longo período de isolamento.

Veríssimo (2023) aponta que o fato de a Educação Infantil ser um espaço destinado às crianças implica que seja centrado em suas necessidades, interesses e desejos. No entanto, é fundamental questionar a necessidade de que todas as crianças realizem as mesmas atividades simultaneamente. Embora haja momentos que exijam concentração e envolvimento coletivo, respeitar os desejos individuais das crianças é de extrema importância.

A fala da professora Margarida revela dois aspectos importantes do impacto da pandemia na vida das crianças: a falta de limite e a dificuldade de adaptação ao novo contexto.

Professora Margarida: Eles não vieram da creche, então o comportamento era diferente. Até eles se adaptarem demorou muito mais tempo. Até hoje ainda tá difícil. Ainda tem resquício disso e foi muito complicado, mas eu acho que a falta de limite foi uma coisa que todo mundo comentou. Além do que as crianças, assim, muitos não estavam conversando muito e até o fato de conversar, da criança saber conversar, articular, montar uma frase direitinho, falar com os outros, era bem diferente. A gente percebeu que eles não tiveram muito esse estímulo. Montar uma frase direitinho e falar com os outros era bem diferente. Tivemos de investir nisso. (trecho da entrevista 2, 2023).

Segundo sua percepção, a falta de limites foi um aspecto gritante durante o período de isolamento social, o que pode estar relacionado à mudança na rotina e na dinâmica familiar. A ausência da rotina escolar e do convívio com outras crianças e adultos pode ter afetado a compreensão das crianças sobre limites e regras sociais. Além disso, a professora Margarida destaca a dificuldade das crianças em se comunicar com frases articuladas. Essa questão pode estar relacionada à falta de estímulo e interação social durante o período de isolamento. A comunicação é uma habilidade que se desenvolve principalmente por meio da interação com outras pessoas, e a falta de contato regular com colegas e professores pode ter prejudicado esse aspecto do desenvolvimento das crianças. Rocha (2021, p. 124) afirma em sua pesquisa que “[...] as interações que se dão no ambiente escolar proporcionam o desenvolvimento de diversas

outras funções, como a fala, a volição e as próprias emoções, além de terem papel fundamental para a construção da personalidade das crianças”; ou seja, a falta das experiências vivenciadas pelas crianças no ambiente escolar pode ter afetado a aquisição da fala e da linguagem, prejudicando o desenvolvimento de novas habilidades comunicativas e expressivas.

Ao analisar as falas da coordenadora Orquídea e da profissional de apoio Violeta, percebemos que uma das principais dificuldades enfrentadas pelas crianças durante o período de isolamento social foi a falta de socialização e interação com outros colegas em ambientes diferentes:

Coordenadora Orquídea: Oralidade e comunicação também, bastante dificuldade. As professoras começaram a fazer... o ano passado acho que elas fizeram bastante. Por conta de ter um rodízio, elas trabalharam bastante essa questão da volta, do medo, do luto, elas fizeram esse trabalho (trecho da entrevista 3, 2023).

Profissional de apoio Violeta: antes não era assim, agora é uma semana a mãe levando na sala para adaptação, a mãe levando até a sala, antes não tinha isso, era logo o primeiro dia, era a criança, agora é uma semana a mãe levando na sala e mudou isso depois da pandemia [...]. Depois da pandemia também tem muito mais crianças vindo para EMEI de fralda. Nunca vi isso antes, criança com quatro anos usando fralda. E se limpar então, muitos, muitos, muitos que não se limpam. A mãe faz tudo. (trecho da entrevista 4, 2023).

Elas destacam que muitas crianças que ingressaram na escola após o período de isolamento não tiveram a oportunidade de frequentar uma creche anteriormente, o que pode ter impactado seu desenvolvimento socioemocional. A ausência de vivências em espaços coletivos, como creches, pode ter dificultado o processo de adaptação dessas crianças à escola e ao convívio com outros colegas.

A fala da profissional de apoio Violeta vem ao encontro da fala da coordenadora Orquídea e reflete que uma das mudanças significativas ocorridas no ambiente escolar foi em relação à adaptação, que antes ocorria de forma mais rápida e direta. Agora, demanda uma transição mais suave, com a presença constante dos pais na escola durante uma semana. Isso sugere um aumento no nível de dependência e ansiedade das crianças, talvez devido à interrupção abrupta de suas rotinas regulares e à incerteza geral provocada pela pandemia.

Além disso, a menção ao aumento do número de crianças de quatro anos ainda usando fraldas e muitas crianças que não se limpam sozinhas indica uma regressão no desenvolvimento de habilidades de autonomia e autocuidado. Isso pode ser resultado da falta de interação social regular e da rotina estruturada que a escola fornece. Com a interrupção dessas interações e

rotinas, muitas crianças podem ter perdido oportunidades valiosas para praticar e desenvolver essas habilidades.

A análise do PPP também ressalta a importância do acolhimento no retorno pós-pandêmico. O acolhimento, entendido aqui como uma prática de empatia, cuidado e suporte emocional, torna-se ainda mais necessário no contexto de readaptação escolar, após um período de distanciamento social prolongado.

Nesse cenário, muitas crianças estão lidando com ansiedades, medos e inseguranças, além de terem enfrentado uma série de mudanças em suas rotinas e estruturas familiares. Além disso, as dificuldades de socialização e adaptação ao ambiente escolar, mencionadas anteriormente, podem ser intensificadas.

Portanto, o PPP sinaliza a necessidade de criar um ambiente escolar acolhedor, onde cada criança se sinta segura, ouvida e apoiada. Uma das professoras registrou sua preocupação quando escreve que “[...] o acolhimento que sempre foi importante, se torna ainda mais”. Isso implica a implementação de estratégias de cuidado e suporte emocional que auxiliem as crianças a lidar com possíveis traumas, medos e ansiedades, ao mesmo tempo que as encorajam a (re)estabelecer vínculos sociais e a se reintegrar à rotina escolar.

Veríssimo (2023) destaca, em sua tese, que o afeto é fundamental para estabelecer relações no cotidiano e que pode ser demonstrado em forma de carinho e cuidado. Afirmar ainda que

[...] o olhar atento para perceber as peculiaridades e potencialidades de cada criança é um elemento importante e que deve estar presente no fazer pedagógico, pois sim, há crianças que precisam de mais tempo para se organizarem, para realizarem as atividades, para entenderem os limites e elas necessitarão de maior suporte, podendo também se envolver em outras áreas, de acordo com seus interesses (Veríssimo, 2023, p. 119).

Ações como a promoção de atividades lúdicas e cooperativas, que encorajam a interação e a colaboração entre as crianças, tornaram-se fundamentais nesse processo. Além disso, o foco no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, comunicação, autocontrole e respeito às diferenças, também foi fundamental para facilitar a adaptação dessas crianças.

O trabalho de acompanhamento individualizado e personalizado, considerando as especificidades e o ritmo de cada criança, também foi necessário para garantir que todas pudessem se desenvolver plenamente e superar as dificuldades surgidas a partir do período de isolamento. Este processo, contudo, requer tempo, paciência e, sobretudo, um olhar sensível e atento às necessidades individuais de cada criança.

A socialização é fundamental para o desenvolvimento das habilidades sociais, como a capacidade de enxergar o outro, compartilhar, cooperar e resolver conflitos, aspectos essenciais para o convívio em sociedade. De acordo com Fagundes (2021), o contato humano e as interações entre os sujeitos fazem com que a relação fique mais harmoniosa e gere efeitos positivos na aprendizagem escolar, visto que o afeto é um elemento chave para possibilitar uma boa relação no contexto da primeira etapa da Educação Básica (Fagundes, 2021, p. 29). Piaget (1976) também reconhece a importância do afeto para o desenvolvimento cognitivo. Para ele, a vida afetiva e a vida cognitiva estão intrinsecamente emitidas, embora distintas.

[...] a vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização. Assim é que não se poderia raciocinar, inclusive em matemática, sem vivenciar certos sentimentos, e que, por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão. (Piaget, 1976, p. 16).

Essa interação entre afeto e cognição é essencial, pois qualquer intercâmbio com o meio envolve a estruturação e a valorização dos estímulos e experiências vivenciadas. Essa perspectiva de Piaget reforça a importância de considerar a dimensão emocional no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, reconhecendo que as experiências afetivas e cognitivas são intrinsecamente experimentais.

Machado (2023, p. 82) defende que “[...] receber uma criança na Educação Infantil é acolher novos sonhos, novas descobertas e novas possibilidades”. No entanto, a pandemia trouxe desafios importantes, pois muitas das oportunidades criativas e de interações enriquecedoras que são essenciais para o desenvolvimento das crianças foram interrompidas devido às restrições de contato social e atividades presenciais, o que tornou o acolhimento dessas crianças um desafio ainda maior.

A BNCC (Brasil, 2018) organiza o currículo em torno de cinco campos de experiência. Cada campo representa áreas amplas de vivências e aprendizado para crianças, visando promover o desenvolvimento integral das crianças, por meio de experiências significativas.

Figura 20 - Campos de experiência da BNCC



Fonte: Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018). Elaborado pela pesquisadora.

O campo de experiência “O Eu, o Outro e Nós”, apresentado na BNCC (Brasil, 2018), enfatiza a importância das experiências vivenciadas pelas crianças na construção de sua identidade e subjetividade. Neste campo, as aprendizagens e conquistas de desenvolvimento são direcionadas para a adaptação do conhecimento de si mesmo, o fortalecimento das relações interpessoais, por meio de uma relação positiva e vínculos estáveis com os professores e colegas, bem como o desenvolvimento do senso de pertencimento a um grupo e o respeito pelas diferentes tradições culturais.

Ao confrontar essas dificuldades apresentadas pelas crianças, as professoras precisaram reavaliar e reformular seu planejamento pedagógico. Esse reposicionamento envolveu a elaboração de estratégias direcionadas para incentivar a socialização, a interação e a integração dessas crianças ao ambiente escolar e ao convívio com os pares.

Ao questionar as participantes sobre quais as mudanças que ocorreram na unidade escolar e quais as estratégias para minimizar os impactos pedagógicos, a professora Rosa destaca a necessidade de começar do zero, indicando que muitas competências básicas, como a organização de materiais pessoais, tiveram que ser reintroduzidas e reforçadas: “Aquilo que ele já trazia do CEI, até mesmo organização dos materiais, da mochila, pegar a blusa, coisas básicas, foi o trabalho baseado nisso” (trecho da entrevista 1, 2023). Este retrato sugere um significativo impacto do período de isolamento no desenvolvimento da autonomia das crianças.

A professora Margarida e a coordenadora Orquídea falam sobre a implementação de um projeto de alimentação, o qual busca familiarizar as crianças com diversos alimentos e encorajá-las a experimentá-los:

Professora Margarida: Sim, trabalhar mais acolhimento, trabalhar mais alguma coisa... o pessoal fez projeto alimentação, ofereceu alimentos diferentes para eles provarem, beterraba, como que era, mostrou crua, mostrou a cozida, picou, deu para experimentar, a gente fez suco, mostrava as frutas, fazia tudo com eles, então essa parte foi feita à tarde, teve essa parte de alimentação, agora nos outros horários eu não estava, mas teve, a gente fez isso o ano todo, ano passado. (trecho da entrevista 2, 2023).

Coordenadora Orquídea: Sim, na alimentação temos até hoje, é eu acho que temos até hoje essa questão de que eles não conhecem alguns alimentos, não sei se pela falta de recursos financeiros. As famílias têm acesso ao básico. Então, a gente recebeu, por exemplo, um caqui. Nós recebemos e, na primeira vez, foi tudo para o lixo, porque eles não sabiam o que era. Achavam que era tomate e eles não queriam experimentar. Então, é um trabalho... as professoras estão fazendo, já fizeram ano passado e continuam fazendo, de degustação e tudo mais, mas tem isso, sim, essa dificuldade, e sobre a socialização deles também, criança com criança, criança com adulto. O acolhimento foi bem trabalhado, em questão ao acesso, a gente criou o WhatsApp, o WhatsApp institucional em 2022 a gente já colocou para ir atender essas famílias e informando na reunião como que era esse trabalho, e bilhetinho, e muita conversa com as famílias. (trecho da entrevista 3, 2023).

Este projeto parece ter sido uma resposta à observação de que muitas crianças não estavam familiarizadas com certos alimentos, talvez devido à limitação de recursos financeiros em suas famílias. Essa iniciativa indica um esforço em promover a autonomia e o conhecimento das crianças em relação à alimentação, ao mesmo tempo em que propicia momentos de descoberta e exploração.

A coordenadora Orquídea também menciona o estabelecimento do WhatsApp institucional, em 2022, como meio de comunicação e apoio às famílias, o que, embora algumas famílias não possuíssem acesso à internet, pode ter desempenhado um papel fundamental para manter o engajamento e a participação das famílias no processo educacional durante o período de distanciamento.

Por fim, a profissional de apoio Violeta reitera o desafio da falta de autonomia entre as crianças, que se tornou um ponto central das intervenções educativas na volta ao atendimento presencial.

Profissional de apoio Violeta: Autonomia, o que mais se destacou, exatamente. Crianças totalmente dependentes, voltaram umas crianças totalmente dependentes. Assim, a diferença que eu senti foi que os que

estavam aqui o ano passado vieram bem, mas os que estavam na creche não senti muita diferença, não. Foi preciso trabalhar tudo de novo. (trecho da entrevista 4, 2023).

Em suma, essas falas evidenciam que o isolamento social imposto pela pandemia teve efeitos visíveis no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, como evidenciado pelas análises das categorias levantadas. A falta de interação social e a limitação das atividades presenciais afetaram a socialização das crianças, o que pode resultar em dificuldades de relacionamento, falta de autonomia e dificuldades de comunicação. Além disso, a falta de limites e a ausência de rotinas estruturadas podem ter contribuído para a imaturidade e falta de organização observadas.

As defasagens na coordenação motora e na concentração também foram identificadas, provavelmente devido à redução das atividades físicas e ao aumento do tempo de tela durante o período de isolamento. Isso pode prejudicar o desenvolvimento motor e a capacidade de concentração das crianças.

O contexto emocional pode afetar nossa capacidade de concentração, memória e tomada de decisões, impactando, assim, a forma como adquirimos e processamos o conhecimento. Além disso, as relações afetivas que estabelecemos com o ambiente, com as pessoas e com as ideias também influenciaram nossa motivação para aprender e nosso envolvimento no processo de aprendizagem. Compreendemos aqui que, no processo de conhecimento, a afetividade desempenha um papel fundamental, atuando como uma mediação sutil que incentiva a empatia e a curiosidade, permitindo que a criança avance em suas hipóteses de desenvolvimento e de aprendizagem. Nessa perspectiva, a razão e a emoção não se dissociam, uma vez que ambas são intrinsecamente conectadas, trabalhando em conjunto no processo de construção do conhecimento e da personalidade.

Diante disso, a escola pode adotar estratégias para promover a interação e afetividade entre as crianças, como atividades cooperativas e trabalhos em grupo. Para Piaget (1984), as atividades lúdicas desempenham um papel fundamental na construção do conhecimento, especialmente durante os períodos sensório-motor e pré-operatório. Segundo sua teoria do desenvolvimento cognitivo, as crianças aprendem por meio de ações físicas e experiências sensoriais, e o brincar oferece uma oportunidade rica para explorar o mundo ao seu redor e testar suas ideias. Pádula (2021, p. 139) também defende que “[...] a educação infantil está centrada nas interações e brincadeiras”, para que ocorra um bom desenvolvimento da criança.

A implementação de rotinas estruturadas e a definição de limites claros também são importantes para auxiliar na organização das crianças. Rocha (2022, p. 111) compreende que a rotina bem definida proporciona um senso de organização e segurança para as crianças. De acordo com Zabalza (1998, p. 185), as rotinas exercem um papel fundamental na configuração do contexto em que as crianças estão inseridas. Elas atuam como elementos organizadores e estruturais das experiências cotidianas, funcionando como instrumentos que influenciam a constituição e normatização das subjetividades, podendo, assim, facilitar ou dificultar a autonomia das crianças.

O tempo contido em uma rotina diária é especialmente favorável para que a criança desenvolva uma série de atividades relacionadas à autonomia, como recolher de forma independente os trabalhos realizados, assumir a responsabilidade pela manutenção de um ambiente organizado e agradável, onde todos se sintam bem. Dessa forma, uma rotina bem estabelecida pode ser uma importante aliada no processo de desenvolvimento das crianças, incentivando-as a assumir responsabilidades e se tornarem mais autônomas ao longo do tempo.

Em resumo, é essencial que a escola esteja atenta aos efeitos do isolamento social, no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, e busque criar um ambiente acolhedor, estimulante ao desenvolvimento integral dos estudantes, valorizando o afeto, o acolhimento e a brincadeira como recursos pedagógicos, para superar as dificuldades e promover o crescimento saudável das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um processo social, é desenvolvimento.
Não é preparação para a vida, é a própria vida.
John Dewey.

Nesta pesquisa, propusemo-nos a explorar os impactos do isolamento social, decorrente da pandemia de Covid-19, no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças em idade escolar. Uma das principais motivações para esta investigação foi a constatação de que o fechamento prolongado das escolas e a suspensão do ensino presencial poderiam ter efeitos significativos na educação e desenvolvimento dessas crianças. Nossa pesquisa procurou entender, em particular, as mudanças no planejamento dos professores, diante da ausência de resposta positiva das crianças às propostas realizadas no retorno ao atendimento presencial.

Os documentos oficiais sobre o ensino da Educação Infantil durante a pandemia traçaram diretrizes e estratégias para a continuidade do ensino-aprendizagem, apesar das circunstâncias. No entanto, esses mesmos documentos também ressaltaram a complexidade desta situação, apontando para a necessidade de adaptabilidade, criatividade e uma abordagem centrada na criança, para minimizar os impactos do isolamento social na infância.

A escola desempenha um papel essencial na primeira infância. As escolas não são apenas locais de aprendizado acadêmico, mas também espaços essenciais para o desenvolvimento social, emocional e físico das crianças. É na escola que as crianças aprendem a interagir com os outros, desenvolver habilidades motoras, descobrir o mundo ao seu redor e construir alicerces para futuros aprendizados. Com o advento da pandemia e o consequente distanciamento social, essas oportunidades foram limitadas. Os efeitos do distanciamento social no desenvolvimento global da criança são complexos e multifacetados, afetando a interação social, o bem-estar emocional, a atividade física e, em alguns casos, atrasando os marcos de desenvolvimento. Essas considerações reforçam a necessidade de estratégias adaptativas e apoio contínuo para crianças e famílias durante e após a pandemia.

De acordo com as pesquisas e análises realizadas, referentes à escola em foco, diversos aspectos e impactos resultantes da pandemia se destacaram no ambiente educacional. Durante o período de ensino remoto e isolamento, surgiram desafios significativos para as crianças, professores e familiares. Notou-se que as crianças enfrentaram uma série de dificuldades no desenvolvimento social, principalmente devido à falta de interação com seus pares. Isso resultou em comportamentos mais egocêntricos e uma visível resistência ao compartilhamento.

Com o retorno ao ambiente escolar, deparamo-nos com um processo complexo e cheio de desafios, tanto para as crianças quanto para os educadores. Ficou claro que um retorno acolhedor e prazeroso à Educação Infantil é vital para reduzir os impactos do isolamento social e da falta de interação regular com os pares. A necessidade de dar atenção especial ao desenvolvimento da linguagem e habilidades de comunicação das crianças também foi enfatizada, devido à observação de que muitas delas apresentavam dificuldades na compreensão de comandas e na elaboração de respostas após o longo período de isolamento. Neste contexto, o brincar foi destacado como uma estratégia fundamental, com sua capacidade de incentivar a exploração, expressão e aprendizado das crianças de maneira lúdica e espontânea.

Na escola pesquisada, as professoras perceberam que muitas habilidades básicas, anteriormente adquiridas nas fases iniciais da Educação Infantil, precisavam ser retomadas e reforçadas. Essa retomada se tornou ainda mais complexa, ao constatar que muitas crianças haviam perdido o senso de autonomia e organização, seja em tarefas simples, como higiene pessoal, ou na organização de seus pertences. A falta de uma rotina estruturada durante o isolamento parece ter sido uma das causas desse retrocesso.

Ao longo do estudo, verificamos que a falta de interação regular com o ambiente escolar teve impactos perceptíveis em diversas áreas do desenvolvimento e na aprendizagem infantil. As habilidades sociais, a linguagem e a comunicação, a autonomia, a expressão corporal e o comportamento foram algumas das áreas mais afetadas, como indicado pelas participantes entrevistadas. O isolamento social também parece ter afetado a forma como as crianças se engajam e respondem às atividades de aprendizagem, exigindo dos professores uma adaptação e revisão de seus planejamentos.

Quanto às estratégias adotadas pelas professoras para lidar com essas dificuldades, observou-se a incorporação de práticas que incentivam o acolhimento prazeroso, a exploração lúdica e o fortalecimento da interação e da comunicação. Tais práticas visam minimizar os impactos negativos do isolamento e a promover o desenvolvimento global e a aprendizagem das crianças no retorno à escola.

Diante dessas constatações, podemos inferir que a hipótese inicial, de que o isolamento social poderia ter causado impactos significativos na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, parece se confirmar. O isolamento social trouxe consigo uma série de desafios para a Educação Infantil, exigindo dos educadores a revisão de suas práticas pedagógicas e a busca

por estratégias alternativas para atender às necessidades emergentes das crianças neste contexto inédito.

As conclusões desta pesquisa, portanto, indicam que, enquanto a pandemia de Covid-19 apresentou desafios significativos para a Educação Infantil, também revelou a capacidade de adaptabilidade e inovação dos educadores em resposta a essas adversidades. Assim, esta investigação oferece percepções valiosas para informar futuras práticas pedagógicas e políticas educacionais em situações de crises semelhantes.

Com o retorno ao atendimento presencial, as crianças demonstraram algumas dificuldades na realização das propostas. A falta de prática e interação com o ambiente escolar, bem como a necessidade de se readaptar a uma rotina presencial, influenciou seu envolvimento nas atividades. Os desafios foram notados em áreas como a compreensão de comandos, o foco nas tarefas propostas e a capacidade de se concentrar nas atividades educacionais.

As crianças apresentaram desafios significativos ao retornar ao atendimento presencial. Em diversos momentos, demonstraram sinais de desconforto e resistência diante das atividades propostas, indicando uma transição desafiadora do ambiente familiar, predominantemente experimentado durante a pandemia, para o ambiente escolar. As dificuldades em realizar tarefas simples e rotineiras, como seguir comandos ou interagir de maneira adequada com o espaço escolar, foram notadas. A transição da rotina de casa para a estrutura da escola implicou dificuldades na assimilação dos horários definidos, como o início e término das atividades, horário para as refeições e atividades programadas.

Identificamos áreas específicas que requerem atenção e intervenção, como a promoção da autonomia e a socialização. Muitas crianças manifestaram timidez e relutância em participar de atividades em grupo, evidenciando a necessidade de reconstruir suas habilidades sociais após o período de isolamento.

A execução de tarefas que envolviam habilidades motoras finas, como cortar, colar ou colocar os sapatos, apresentou-se como mais desafiadora para algumas crianças. A aquisição ou aprimoramento dessas habilidades tornou-se uma necessidade identificada durante o retorno ao ambiente escolar.

Outro ponto de destaque foi a dificuldade em manter o foco e a atenção em atividades que exigiam concentração. Essa capacidade, fundamental para o processo de aprendizado, mostrou-se desafiadora em alguns casos.

A compreensão dessas nuances pode servir como base para estratégias pedagógicas mais eficazes, alinhadas às necessidades emergentes, especialmente em um contexto pós-pandêmico.

Vale ressaltar que, apesar dos desafios observados, a pesquisa proporcionou percepções valiosas sobre as necessidades e resiliência das crianças. É importante ressaltar que, apesar dos desafios, este período também proporcionou oportunidades para reflexão, inovação e crescimento no campo educacional. Ficou evidente que os educadores buscaram estratégias criativas para engajar as crianças e facilitar sua transição de volta ao ambiente escolar, embora não esteja registrado no PPP da unidade.

No entanto, é importante observar que essas dificuldades podem ser superadas com o tempo, uma vez que as crianças readquiram familiaridade com o ambiente escolar e a rotina de aprendizado. As observações revelaram que, embora tenham enfrentado desafios na retomada das atividades presenciais, muitas crianças também demonstraram alegria e entusiasmo ao reencontrar seus colegas e professores. A atenção sensível e o apoio dos educadores desempenham um papel fundamental na mitigação desses desafios, ajudando as crianças a recuperar seu equilíbrio emocional e a retomar seu progresso educacional.

Assim, a pesquisa indica que o retorno ao ambiente escolar, após a pandemia, foi um processo complexo, com desafios significativos, mas também com oportunidades de aprendizado e crescimento. Isso reforça a importância de considerar o impacto da pandemia nas práticas educacionais e nas necessidades das crianças, buscando abordagens sensíveis e eficazes para apoiar seu desenvolvimento e aprendizagem.

Em resposta a essas constatações, propomos nosso projeto de intervenção intitulado “Recuperando Conexões”, o qual se materializou em um *e-book*.⁴ Um guia com propostas pedagógicas estratégicas que a escola pode empregar para minimizar os efeitos da pandemia da Covid-19 no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. O foco central dessas ações é atenuar as dificuldades advindas do período de isolamento, visando favorecer um processo educacional mais harmonioso e eficaz para as crianças.

Como objetivo geral, o projeto de intervenção visa propor sugestões para promover um ambiente de aprendizagem acolhedor e lúdico, que auxilie no processo de readaptação das

⁴ Amorim, Lidianne dos Reis Santos. **Recuperando conexões: Reforçando o desenvolvimento e a aprendizagem na Educação Infantil pós-pandemia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. ISBN: 978-65-265-0965-4 (digital). Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/recuperando-conexoes-reforcando-o-desenvolvimento-e-a-aprendizagem-na-educacao-infantil-pos-pandemia/>

crianças ao ambiente escolar e estimule o desenvolvimento das habilidades adquiridas pelo isolamento.

Com relação aos objetivos específicos, buscamos estimular a socialização e a interação entre as crianças, por meio de atividades lúdicas coletivas, promover a autonomia, incentivando as crianças a assumirem responsabilidades compatíveis com suas idades, estimular a linguagem e a comunicação, por meio de atividades que envolvem diálogos e expressões artísticas e desenvolver a coordenação motora, por meio de atividades físicas e brincadeiras.

O plano de atividades será baseado em quatro pilares essenciais: socialização, autonomia, desenvolvimento da linguagem e expressão corporal. A *socialização* será fomentada por meio de dinâmicas coletivas, jogos que promovam a cooperação e rodas de conversa para o compartilhamento de vivências. A *autonomia* será enfatizada ao estimular rotinas de autocuidado e ao incentivar as crianças a organizarem a sala e seus materiais. Para o *desenvolvimento da linguagem*, serão propostas: contação de histórias, encenações teatrais e atividades que valorizem o reconhecimento e a formação de palavras. Por fim, a *expressão corporal* será trabalhada por meio de gincanas, criações artísticas diversificadas e brincadeiras que desafiem a criatividade das crianças.

É importante destacar que este é um projeto flexível, capaz de ser adaptado às necessidades específicas das crianças e ao contexto da escola. Entendemos que uma situação pós-pandemia é complexa e requer uma abordagem sensível e multifacetada, e este projeto é apenas um passo nesse sentido.

A situação sem precedentes da pandemia de Covid-19 testou o sistema educacional em todos os seus aspectos, revelando tanto suas vulnerabilidades quanto sua capacidade de resiliência. Diante das adversidades, a dedicação e o empenho dos educadores têm sido fundamentais para garantir que o processo educacional continue de forma qualificada. A necessidade de adaptar-se a um cenário tão volátil trouxe à tona a importância da inovação e da flexibilidade nas práticas pedagógicas.

É fundamental que se tenha em mente que cada criança teve suas experiências e vivências singulares durante este período. Por isso, o respeito ao tempo e ao ritmo de cada uma será essencial para o desenvolvimento de qualquer intervenção. O ambiente escolar precisa ser um espaço onde elas se sintam seguras, compreendidas e aptas a reconstruir suas trajetórias de aprendizado.

Por fim, é válido reiterar que, apesar de todos os desafios, a pandemia também ofereceu uma oportunidade de reflexão sobre as práticas e estruturas educacionais. As experiências

adquiridas neste período devem servir como alicerce para enriquecer e consolidar a educação, não somente em momentos de adversidade, mas como um modelo contínuo que pode ser seguido para promover uma educação mais resiliente e adaptável.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Isabelle Lina de Laia; REGO, Jaqueline Ferraz; TEIXEIRA, Amanda Carvalho Girardi; MOREIRA, Marília Rodrigues. **Isolamento social e seu impacto no desenvolvimento de crianças e adolescentes**: uma revisão sistemática. Periódicos da Scielo - Revista Paulista de Pediatria, São Paulo, v. 40, e2020385, p. 1-9, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpp/a/ZjJsQRsTFNYrs7fJKZSsgsv/?lang=pt>. Acesso em: 3 jan. 2023.

ALVES, Roger Fabiano Pacheco; MARTINS, Márcio André Rodrigues. **O método de pesquisa cartográfica como estratégia de formação para educadores-pesquisadores**. Trabalho apresentado no 9º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão – Siepe, Universidade Federal do Pampa, Bagé, 21 a 23 de novembro de 2017.

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã**: Educação Integral: Fundamentos e Práticas. 6. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sara Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Kelly Karina. **Desatenção na criança em tempo de pandemia**. São Paulo: IPECS, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1/2021**. Brasília, DF, 2021a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 5/2020**. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 18, 13 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Defesa. **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/HFA)**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/hfa/ensino-e-pesquisa/comite-de-etica-em-pesquisa-cep-hfa-1#:~:text=Um%20CEP%20%C3%A9%20um%20colegiado,pesquisa%20dentro%20de%20padr%C3%B5es%20%C3%A9ticos>. Acesso em: 27 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brinquedos e brincadeiras de creche**: Manual de Orientação Pedagógica. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da covid-19**. Brasília, DF, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2020-pdf/144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19/file>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 7, de 08 de maio de 2020**. Brasília, DF, 2020c. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2020/resolucao-no-7-de-08-de-maio-de-2020/view>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Orientações para retorno às atividades presenciais após o distanciamento social**. Brasília, DF, mar. 2020d. Disponível em: <https://www.gov.br/inmetro/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/cartilha-retornoatividades-final3.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus**. Brasília, DF, out. 2023. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Enfrentamento ao coronavírus: os serviços essenciais que não podem parar durante a pandemia**. Brasília, DF, 29 de abril de 2020e. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2020/abril/enfrentamento-ao-coronavirus-os-servicos-essenciais-que-nao-podem-parar-durante-a-pandemia>. Acesso em: 22 maio 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Infância, corpo, docência e a ética do cuidado de si**. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 297-312, jul./dez. 2010.

DATAFOLHA INSTITUTO DE PESQUISA. **Educação não presencial na perspectiva dos**

estudantes e suas famílias: Onda 6 Amostra Nacional. São Paulo: Itaú Social: Fundação Lemann: BID: Datafolha, maio 2021. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Educacao-nao-presencial-na-perspectiva-dos-estudantes-e-suas-familias-Onda-6.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2023.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro.** São Paulo: Cortez. 2008.

ENUMO, Sonia Regina Fiorim; LINHARES, Maria Beatriz Martins. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 37, e 200089, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CrYD84R5ywKWBqwbRzLzd8C/>. Acesso em: 14 maio 2022.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygotsky. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 52, p. 64-81, 2004.

FAGUNDES, Jéssica Juliane Grisolfi. **Afetividade na Educação Infantil: Impactos causados pela pandemia.** 2021. 50 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Alegrete, 2021. Disponível em: https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/2035/_tcc_jessica_versaoa_final_ok.pdf?sequence=-1&isAllowed=y. Acesso em: 16 jun. 2022.

FIGUEIREDO, Leonardo Henrique Franco de; SOUSA, Rafael Rossi de. Ambientes de aprendizagem para além do espaço: desenvolvimento, implicações, perspectivas e o método montessoriano. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 36, 28 set. 2021.

FRANCO, Maria da Glória Salazar d'Eça Costa; SANTOS, Natalie Nóbrega. Desenvolvimento da Compreensão Emocional. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 31, n. 3, p. 339-348, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/z46nh6ghBCgJMsPSHWtVgpJ/?lang=pt#>. Acesso em: 3 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. **O Impacto da Pandemia da COVID-19 no Aprendizado e Bem-Estar da Crianças.** São Paulo: FMCSV, 2021. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/impacto-covid-criancas/>. Acesso em: 11 jan. 2023.

GOLDANI, Andrea; TOGATLIAN, Marco Aurélio; COSTA, Rosane de Albuquerque. **Desenvolvimento, Emoção e Relacionamento na Escola.** Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. **Educação e**

Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227057005.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

JOHNSON, S. *et al.* The Impact of Social Distancing on Children and Adolescents: A Systematic Review. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, [s. l.], v. 60, n. 2, p. 148-162, 2021.

JORNAL DA USP. Efeitos da pandemia em crianças e adolescentes preocupam especialistas. **Rádio USP**, Campus Ribeirão Preto, 01 de dezembro de 2020.

JORNAL DA USP. Violência contra a mulher vai muito além da agressão física. **Rádio USP**, Campus Ribeirão Preto, 08 de dezembro de 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2001.

LENT, Roberto. **O cérebro aprendiz: Neuroplasticidade e Educação**. Rio de Janeiro: Atheneu, 2019.

LOADES, Maria Elisabeth; CHATBURN, Eleanor; HIGSON-SWEENEY, Nina; REYNOLDS, Shirley; SHAFRAN, Roz; BRIGDEN, Amberly; LINNEY, Catherine; BORWICK, Catherine; CRAWLEY, Esther. Rapid systematic review: The impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, [s. l.], v. 59, n. 11, p. 1218-1239, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0890856720303373>. Acesso em: 29 jun. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: Abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 2020.

MACHADO, Eliza Araújo. **Impactos da pandemia COVID-19 na Educação Infantil: Percepção de gestores e professores da rede municipal de Alegrete, RS**. 2023. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13731586. Acesso em: 26 out. 2023.

MARCHESAN, Cláudia. **Contribuições dos registros em diário de bordo na constituição do professor reflexivo**. Trabalho apresentado no XXVIII Seminário de Iniciação Científica, Ijuí, RS, de 20 a 23 de outubro de 2020.

MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

NOGUEIRA FILHO, Olavo; CORRÊA, Gabriel Barreto; REAME, Letícia; PEREIRA Thaíame. **Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da covid-19: Nota técnica**. São Paulo: Todos pela Educação, abr. 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?6/71730332266=&utm_source=conteudo-nota&utm_medium=hiperlink-download. Acesso em: 11 jan. 2023.

NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA (NCPI). **Repercussões da pandemia de COVID-19 no Desenvolvimento Infantil**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2020.

Disponível em:

https://www.tjpb.jus.br/sites/default/files/anexos/2020/07/repercussoes_da_pandemia_de_covid-19_no_desenvolvimento_infantil_-_ncpi_2020.pdf. Acesso em: 23 nov. 2022.

PACHECO, Victória. Crianças de volta à escola: o que esperar do retorno presencial na rede pública. **Agência Universitária de Notícias da USP**, São Paulo, 21 jul. 2022. Disponível em: <https://aun.webhostusp.sti.usp.br/index.php/2022/07/21/criancas-de-volta-a-escola-o-que-esperar-do-retorno-presencial-na-rede-publica/#:~:text=Foi%20autorizada%20a%20retomada%20das,capacidade%20em%20setembro%20de%202021>. Acesso em: 20 ago. 2022.

PÁDULA, Isabella Brunini Simões. “**Sabia que tem um novo vírus que já chegou no Brasil?**”: Diferenças e desigualdades na Educação Infantil durante a pandemia de COVID-19”. 2021. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1167248>. Acesso em: 20 ago. 2022.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1984.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympo: Unesco, 1975.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PINO, Angel. **As Marcas do Humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PRATES, Letícia Pimenta Costa Spyer; MARTINS, Vanessa de Oliveira. Distúrbios da fala e da linguagem na infância. **Revista Médica de Minas Gerais**, Belo Horizonte, v. 21, n. 4 (Supl. 1), p. 54-60, 2011.

RESTREPO, Luís Carlos. **O direito à ternura**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 79-93, maio 2005.

ROCHA, Geovane dos Santos. **Saúde mental e pandemia**: um estudo com os professores do Ensino Fundamental – anos iniciais do município de Cascavel/PR. 2021. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Arte, Universidade Estadual

do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021. Disponível em:
https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5746/5/Geovane_Rocha2021.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Kátia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

ROCHA, Priscila Kely. **A relação família-escola e a infância em tempos de pandemia**. 2022. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022. Disponível em:
<http://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2918/2/Priscila%20Kely%20da%20Rocha.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2023.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Aline Diniz; SILVA, Julia Kamers da. O impacto do isolamento social no desenvolvimento cognitivo e comportamental infantil. **Society and Development**, [s. l.], v. 10, n. 9, e36110918218, p. 1-19, 2021. Disponível em:
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18218/16238>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SANTOS, Rafael Paulazini; VERCELLI, Ligia de Carvalho. A afetividade nas relações entre professoras e coordenadora em um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, 24 out. 2020. Disponível em:
<https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3651/3138>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Governo do Estado. Decreto nº 64.864, de 16 de março de 2020. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: Poder Executivo Seção 1, São Paulo, v. 130, n. 52, p. 1, 17 mar. 2020a. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/decreto-64864.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Governo do Estado. Secretaria da Educação. **Orientações Coronavírus** [Cartilha]. São Paulo, 2020b. Disponível em:
<https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Coronavirus-Orientac%CC%A7o%CC%83es-ba%CC%81sicas.pdf.pdf-1.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Governo do Estado. Secretaria da Educação. Resolução Seduc 28, de 19 de março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e à transmissão do Covid-19 (Novo Coronavírus) no âmbito da Secretaria da Educação, em complementação àquelas previstas no Decreto 64.864/2020. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: Poder Executivo Seção 1, São Paulo, v. 130, n. 55, p. 29, 20 mar. 2020c. Disponível em:
https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2020%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fmarco%2f20%2fpag_0029_4e6f9ee58f652415afa7cab586936b.pdf&pagina=29&data=20/03/2020&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100029. Acesso em: 12 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Governo do Estado. Secretaria da Educação. Resolução Seduc 30, de 20 de março de 2020. Dispõe sobre o funcionamento das unidades escolares, como medida preventiva ao novo Coronavírus (Covid-19), e dá providências correlatas. **Diário Oficial do**

Estado de São Paulo: Poder Executivo Seção 1, São Paulo, v. 130, n. 56, p. 22, 21 mar. 2020d. Disponível em:

https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2020%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fmarco%2f21%2fpag_0022_b6b0bd8df32b49cff25f5a6274f757bf.pdf&pagina=22&data=21/03/2020&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100022. Acesso em: 12 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Governo do Estado. Secretaria da Educação. Resolução Seduc 45, de 20 de abril de 2020. Dispõe sobre a realização e o registro de atividades escolares não presenciais pelas unidades escolares vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, durante o período de restrição das atividades presenciais devido à pandemia de COVID19.

Diário Oficial do Estado de São Paulo: Poder Executivo Seção 1, São Paulo, v. 130, n. 77, p. 1, 22 abr. 2020e. Disponível em:

https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2020%2fsuplemento%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fabril%2f22%2fpag_0001_55efc2ab25044294b731cbd2ad1d928d.pdf&pagina=1&data=22/04/2020&caderno=Suplemento%20-%20Executivo%20I&paginaordenacao=100001. Acesso em: 12 fev. 2023.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura Municipal. Casa Civil. Resolução SME/CME nº 04 de 20 de agosto de 2020. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, p. 12, 22 ago. 2020a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Educação Infantil: Trilhas de Aprendizagens**. São Paulo, 2020b. Disponível em:

<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/trilhas-de-aprendizagens/>. Acesso em: 5 jan. 2023.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 13, de 19 de março de 2020**. Estabelece medidas transitórias e antecipa o período de recesso das unidades educacionais da rede direta e parceira em razão da situação de emergência no município de São Paulo – pandemia decorrente do coronavírus, e dá outras providências. São Paulo, 2020c. Disponível em:

<https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-13-de-19-de-marco-de-2020>. Acesso em: 5 jan. 2023.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Protocolo Volta às aulas: versão II**. São Paulo: SME, 2021. Disponível em:

[https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/Protocolo_SME_versaoII_jan2021_rev5\(1\).pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/Protocolo_SME_versaoII_jan2021_rev5(1).pdf). Acesso em: 5 jan. 2023.

SILVA, Mônica Maria. Desenvolvimento psicossocial da criança na pandemia da COVID-19. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 40, n. 3, p. 1-14, 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **SBP atualiza recomendações sobre saúde de crianças e adolescentes na era digital**. Rio de Janeiro: SBP, 11 fev. 2020. Disponível em:

https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/22485c-NA_-_Prom_SaudeMentalTempos_COVID19-_Apoio_Pediatras.pdf. Acesso em: 11 jan. 2023.

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

TAVARES, Maria Tereza Goudard; PESSANHA, Fabiana Nery de Lima; MACEDO, Nayara Alves. Impactos da pandemia de COVID-19 na Educação Infantil em São Gonçalo/RJ. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 77-100, jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/78996/45376>. Acesso em: 12 jan. 2023.

TEIXEIRA, Bianca Rafaela Mattos. **Trabalho remoto com crianças a Educação Infantil: desafios e possibilidades em tempos de pandemia**. 2021. 283 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/62409?show=full>. Acesso em: 11 jan. 2022.

TEIXEIRA, Amanda; MOREIRA, Marília Rodrigues. Isolamento social e seu impacto no desenvolvimento de crianças e adolescentes: uma revisão sistemática. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 40, e2020385, p. 1-9, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpp/a/ZjJsQRsTFNYrs7fJKZSsgsv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2022.

TEREBINTO, Leila Carla. **Recriando a Educação Infantil em tempos de pandemia covid-19**. 2022. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/25353/DIS_PPGPPGE_2022_TEREBINTO_LEILA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 3 jan. 2023.

TORO, Rolando. Inteligência Afetiva. In: FLORES, Feliciano Edi Vieira. **Educação Biocêntrica: aprendizagem visceral e integração afetiva**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2006. p. ?-?.

TSUI, Angeline Sin Mei; MARCHMAN, Virginia A.; FRANK, Michael C. Construindo teorias de consistência e variabilidade no desenvolvimento da linguagem infantil: uma abordagem de dados em larga escala. **Avanços em Desenvolvimento e Comportamento Infantil. Revista Science Direct**, Stanford, CA, Estados Unidos, v. 61, p. 199-221, 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0065240721000227?via%3Dihub>. Acesso em: 29 jun. 2023.

UNESCO. **Educação: do fechamento das escolas à recuperação**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/covid-19/education-response>. Acesso em: 5 jul. 2022.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Brasília, DF, 1959.

UNICEF. **Impactos primários e secundários da COVID-19 em Crianças e Adolescentes**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/14786/file/apresentacao-terceira-rodada_pesquisa_impactos-primarios-secundarios-covid-19-criancas-adolescentes.pdf. Acesso em: 5 jan. 2023.

VERCELLI, Lúgia de Carvalho Abões. O professor e o desenvolvimento emocional da criança pequena. **Dialogia**, São Paulo, n. 17, p. 93-109, 2013.

VERÍSSIMO, Ana Carolina Brandão. **O cotidiano na educação infantil a partir da pandemia**: práticas pedagógicas através da experiência e do vínculo. 2023. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Persona: Martins Fontes, 1995.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1986.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WANG, Guanghai; ZHANG, Yunting; ZHAO, Jin; ZHANG, Jun; JIANG, Fan. Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. **Revista The Lancet**, [s. l.], v. 395, ed. 10228, p. 945-947, 21 mar. 2020. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)30547-X/fulltext?dm_i=JAQ%2C6U4T8%2CSYMMFF%2CRJ7AG%2C1](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)30547-X/fulltext?dm_i=JAQ%2C6U4T8%2CSYMMFF%2CRJ7AG%2C1). Acesso em: 5 maio 2022.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28007/29796>. Acesso em: 18 jan. 2023.

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

ZABALZA, Miguel A. **A rotina diária nas experiências-chaves do modelo**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – Roteiro para entrevista com a coordenadora

1. Há quanto tempo você trabalha na educação?
2. E na gestão?
3. E nesta unidade escolar?
4. Quando teve o primeiro decreto de *lockdown*, em março de 2020, qual foi a primeira orientação que vocês receberam do departamento?
5. Na fase de ensino remoto, quais materiais a escola disponibilizou para realização das atividades em casa?
6. Sobre o material *Trilhas de Aprendizagens*, como foram realizadas as orientações sobre o uso do material?
7. Como a equipe gestora acompanhava as propostas realizadas pelas famílias durante o período de isolamento social?
8. Como foi planejado o retorno ao atendimento presencial?
9. Quais foram as dificuldades enfrentadas nesse retorno?
10. Qual a maior dificuldade pedagógica que você percebeu no retorno ao atendimento presencial?
11. Considerando que a suspensão do atendimento presencial tenha refletido negativamente na aprendizagem das crianças, a unidade escolar tem utilizado alguma estratégia para minimizar os impactos pedagógicos?

APÊNDICE B – Roteiro para entrevista com a professora

1. Há quanto tempo você trabalha com Educação Infantil?
2. E nesta unidade escolar?
3. Quando teve o primeiro decreto de *lockdown*, em março de 2020, qual foi a primeira orientação que a escola passou para vocês?
4. Na fase de ensino remoto, houve utilização de alguma plataforma digital?
5. Que tipo de suporte foi oferecido a vocês com relação ao uso das plataformas digitais utilizadas durante o ensino remoto?
6. Quais materiais a escola disponibilizou para realização das atividades em casa?
7. Sobre o material *Trilhas de Aprendizagens*, como foram realizadas as orientações sobre o uso do material?
8. Como a equipe gestora acompanhava as propostas realizadas pelas famílias durante o período de isolamento social?
9. Como foi planejado o retorno ao atendimento presencial?
10. Quais foram as dificuldades enfrentadas nesse retorno?
11. Qual a maior dificuldade pedagógica que você percebeu no retorno ao atendimento presencial? Mudou muita coisa em seu planejamento?
12. Considerando que a suspensão do atendimento presencial tenha refletido negativamente na aprendizagem das crianças, a unidade escolar tem utilizado alguma estratégia para minimizar os impactos pedagógicos?

APÊNDICE C – Roteiro para entrevista com a profissional de apoio

1. Há quanto tempo você trabalha com Educação Infantil?
2. E nesta unidade escolar?
3. E qual a sua função aqui na escola?
4. Quando teve o primeiro decreto de *lockdown*, em março de 2020, qual foi a primeira orientação que a escola passou para vocês?
5. Durante esse período de isolamento, você tinha alguma tarefa específica para contribuir com o atendimento remoto das crianças?
6. Como foi planejado o retorno ao atendimento presencial?
7. Você percebeu alguma diferença no comportamento, fala e ação das crianças, comparado ao que era antes da pandemia e no retorno pós-pandemia?
8. Considerando que a suspensão do atendimento presencial tenha refletido negativamente na aprendizagem das crianças, a unidade escolar tem utilizado alguma estratégia para minimizar os impactos pedagógicos?

ANEXO A – Autorização para realização da pesquisa acadêmica

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SÃO MATEUS

Autorização para realização da pesquisa acadêmica

Eu, Elaine Cristina Garcia Tavares da Silva, Diretor Regional de Educação, da Diretoria Regional de Educação São Mateus, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada: **“IMPACTOS DO ISOLAMENTO SOCIAL VIVIDO PANDEMIA COVID-19 NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL”**, sob orientação da Professora Dra. Nádia Conceição Lauriti, e de responsabilidade da pesquisadora, **LIDIANE DOS REIS SANTOS AMORIM**, aluna do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove), a ser realizada com a unidade **EMEI Mario de Andrade**, pertencente à Diretoria Regional de Educação São Mateus.

É condição ter a autorização dos participantes, além disso, os dados da pesquisa devem ser de uso exclusivo para eventos de natureza acadêmica e artigos científicos. A identificação dos participantes deverá ser preservada em sua integralidade, de modo a proteger a integridade de informações pessoais (não somente o nome, mas tudo que torna um servidor/aluno identificável), localidade da Unidade Escolar e/ou comunidades. Devendo ser assegurado o sigilo sobre a participação, com todas as informações pessoais obtidas, através da pesquisa, de forma confidencial em todas as etapas do estudo.

Atenciosamente,

São Paulo, 10 de outubro de 2022.

Elaine Cristina Garcia Tavares da Silva
Diretor Regional de Educação
DRE São Mateus

ANEXO B – Carta convite e de informação ao sujeito da pesquisa**CARTA CONVITE E DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“IMPACTOS DO ISOLAMENTO SOCIAL VIVIDO NA PANDEMIA DE COVID-19 NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO PAULO**. Você foi escolhido(a) por ser professor(a) de Educação Infantil ou coordenador(a) da Unidade escolar

O presente trabalho se propõe investigar quais foram os impactos no desenvolvimento infantil que o isolamento social vivido na pandemia COVID-19 trouxe para a vida das crianças, identificar as dificuldades encontradas para realização das propostas enviadas pela escola durante o período de pandemia e investigar junto aos professores os impactos percebidos que o isolamento social causou na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Os dados para o estudo serão coletados através de entrevistas com docentes. A entrevista será realizada pela pesquisadora **LIDIANE DOS REIS SANTOS AMORIM**, sob orientação da Prof. Dra. Nadia Conceição Lauriti, docente na Universidade Nove de Julho, no Programa de Mestrado Gestão e Práticas Educacionais (Progepe), da Universidade Nove de Julho.

As entrevistas serão gravadas e transcritas e material obtido será posteriormente analisado, garantindo-se sigilo absoluto sobre as questões respondidas, sendo resguardado o nome dos participantes, bem como a identificação do local da coleta de dados. A divulgação do trabalho terá finalidade acadêmica, esperando contribuir para um maior conhecimento do tema estudado. Aos participantes cabe o direito de retirar-se do estudo em qualquer momento, sem prejuízo algum.

LIDIANE DOS REIS SANTOS AMORIM
(Pesquisadora)

CPF. 352.368.518-40

R.G. 40.631.883-9

Email: lidiane.amorim.2022@gmail.com

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Declaro, por meio do presente termo, que consinto livremente em participar da pesquisa intitulada: “IMPACTOS DO ISOLAMENTO SOCIAL VIVIDO NA PANDEMIA DE COVID-19 NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO PAULO”. Fui informado que esta pesquisa tem como objetivo analisar como o(a) professor(a) avalia o desenvolvimento da criança no cotidiano de Educação Infantil e identificar os instrumentos utilizados pelo(a) professor(a) para a avaliação do desenvolvimento da criança. Minha participação se dará por meio de entrevista sobre minhas percepções a respeito do processo de Avaliação junto à turma de Educação Infantil.

Meus dados serão mantidos sob a guarda e responsabilidade de **LIDIANE DOS REIS SANTOS AMORIM**. Na publicação e divulgação dos resultados, serão garantidos meu sigilo e anonimato, não sendo divulgados dados que possam levar à minha efetiva identificação pelos que vierem a ter conhecimento deste estudo.

Fui informado(a) que posso me recusar a participar do estudo, retirar meu consentimento a qualquer momento sem sofrer prejuízos.

É assegurada toda assistência referente à pesquisa, bem como o livre acesso a informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Poderei ter acesso aos esclarecimentos antes, durante e após a conclusão da pesquisa, por meio dos contatos que se segue:

Pesquisadora - orientanda	Pesquisador - Orientador
Lidiane dos Reis Santos Amorim e-mail: solangecn.uchoa@gmail.com	Dra. Nadia Conceição Lauriti e-mail: nadia@uni9.edu.br

Fui orientado(a) quanto ao teor de tudo o que aqui é mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo e, assim, manifesto meu livre consentimento em participar e estou totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por isso.

Ciência:

Participante da pesquisa

CPF.

RG.

ANEXO D – Carta de apresentação**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO****CARTA DE APRESENTAÇÃO**

A aluna **LIDIANE DOS REIS SANTOS AMORIM** está devidamente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove), e está desenvolvendo uma pesquisa cujo título é **“IMPACTOS DO ISOLAMENTO SOCIAL VIVIDO NA PANDEMIA DE COVID-19 NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO PAULO”**, sob orientação da Professora Dra. Nadia Conceição Lauriti.

Nesse sentido, solicitamos a autorização para a realização deste trabalho. Reiteramos que os dados desta pesquisa serão utilizados somente para fins acadêmicos.

Agradeço antecipadamente a atenção.

Assinatura da Professora Orientadora
Professora Dra. Nadia Conceição Lauriti

Assinatura da Orientanda
Lidiane dos Reis Santos Amorim