

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

THALITA PEREIRA DA SILVA

**RELATOS DE PROFESSORAS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA**

TRÊS LAGOAS/MS

2022

THALITA PEREIRA DA SILVA

**RELATOS DE PROFESSORAS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Ione da Silva Cunha Nogueira

TRÊS LAGOAS – MS

2022

THALITA PEREIRA DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Ione da Silva Cunha Nogueira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Profa. Dra. Sílvia Adriana Rodrigues

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Profa. Dra. Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Três Lagoas, 02 de setembro de 2022.

Aos meus pais, que me apoiaram e me incentivaram durante toda a caminhada. Aos educadores do mundo todo, que seguem acreditando na educação como possibilidade de libertação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus e à Nossa Senhora, por representarem a base de tudo em que acredito e, principalmente, por abastecerem minha vida com saúde, força, coragem e fé incondicional.

À minha mãe, Luciana, por sempre estar ao meu lado e pela confiança depositada em mim, por nunca ter deixado que eu desistisse de perseguir meus sonhos.

Ao meu pai, Francisco, pelo carinho e atenção que sempre me ofertou.

À minha segunda família, Waldemir e Lucilene, por sempre estarem ao meu lado nos momentos felizes e difíceis de minha vida, por acreditarem na minha capacidade profissional e pelo apoio nas horas precisas.

Ao meu companheiro, Igor, pelo apoio e extremo companheirismo, por entender as minhas “ausências” e por me incentivar e apoiar em todo o processo.

Às minhas queridas irmãs, Nicole e Sophia, por se espelharem em mim e me darem forças durante toda a trajetória de acadêmica.

À minha verdadeira amiga Nataly Galvão, pela força, carinho, atenção, e por me ouvir sempre que possível durante longos anos de amizade.

Ao PPGEduc UFMS/CPTL – Mestrado em Educação, pela oportunidade e confiança como aluna regular do Programa.

Aos professores do Mestrado e à Secretaria do Programa de Mestrado em Educação, pela atenção e dedicação dispensadas aos acadêmicos.

À professora Dra. Silvana Alves Bispo, pelo acolhimento, carinho, atenção, sabedoria, e por acreditar em mim desde a graduação em Pedagogia.

À minha querida orientadora Dra. Ione Nogueira, pela sua paciência, por todo apoio e por acreditar em mim e me fazer acreditar que era possível. Pela dedicação e comprometimento durante o projeto. Seus conhecimentos fizeram grande diferença no resultado final deste trabalho.

Aos meus amigos, agradeço por todo amor, força, incentivo e apoio incondicional.

A todos que, de alguma maneira, contribuíram com a minha formação acadêmica.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (Paulo Freire, 2003)

RESUMO

Esta pesquisa de Mestrado, intitulada “Relatos de professoras sobre as práticas pedagógicas da Educação Infantil em tempos de pandemia”, inserida na Linha de Pesquisa Educação, Infâncias e Diversidades do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS/CPTL, tem como objetivo geral compreender a forma como foram realizadas as aulas de Educação Infantil em uma escola particular, situada no município de Três Lagoas, durante a pandemia da Covid-19. A partir desse objetivo, foi também possível identificar as concepções de criança, infância e educação infantil das professoras e compreender as práticas remotas realizadas na Educação Infantil no ano de 2020. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e de campo, realizada em uma escola particular do município de Três Lagoas-MS, que utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras que atuam em diferentes etapas da Educação Infantil. A abordagem teórica teve como principal referência a Sociologia da Infância, e também autores que discutem as infâncias e as crianças de forma contextualizada em suas diferentes dimensões. A escolha pela temática leva em consideração que as crianças pequenas, enquanto produtoras de cultura, aprendem por meio das interações e brincadeiras, direito que, embora legitimado nos documentos oficiais da educação infantil e que objetiva garantir o desenvolvimento integral da criança nessa primeira etapa da educação básica, foi colocado em risco nos últimos tempos, devido à pandemia da Covid-19 e a imposição de um ensino emergencial com atividades remotas. Além disso, levou-se em consideração que as diferentes concepções de infância e criança que foram construídas ao longo da história trazem implicações diretas sobre a forma em que são propostas e construídas as instituições dedicadas à primeira infância, e que as concepções que os profissionais que atuam na educação carregam consigo, refletem nas práticas que são realizadas nessas instituições e impactam na educação da primeira infância. A partir da pesquisa realizada, foi possível entender os desdobramentos das práticas pedagógicas das professoras durante o ano de 2020 e perceber uma certa tensão entre a real necessidade da Educação Infantil e as concepções e práticas que foram realizadas e que reforçaram uma pedagogia tradicional com foco na transmissão de conteúdos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino Remoto. Covid-19. Infâncias.

ABSTRACT

This Master's research, entitled "Reports of teachers on the pedagogical practices of Early Childhood Education in times of pandemic", inserted in the Research Line Education, Childhoods and Diversities of the Master's degree course of the Graduate Program in Education - UFMS/CPTL, has as its general objective to understand how the Early Childhood Education classes were conducted in a private school, located in the municipality of Três Lagoas, during the Covid-19 pandemic. From this objective, it was also possible to identify the conceptions of child, childhood, and early childhood education of the teachers and understand the remote practices carried out in Early Childhood Education in the year 2020. This is a qualitative field research, carried out in a private school in the municipality of Três Lagoas-MS, which used the semi-structured interview as an instrument for data collection. The subjects of the research were two teachers who work in different stages of Early Childhood Education. The theoretical approach had as main reference the Sociology of Childhood, and also authors who discuss childhood and children in a contextualized way in its different dimensions. The choice for the theme takes into account that young children, as producers of culture, learn through interaction and play, a right that, although legitimized in the official documents of early childhood education and that aims to ensure the full development of the child in this first stage of basic education, has been put at risk in recent times, due to the Covid-19 pandemic and the imposition of an emergency education with remote activities. In addition, it was taken into consideration that the different conceptions of childhood and child that have been built throughout history bring direct implications on the way in which institutions dedicated to early childhood are proposed and built, and that the conceptions that professionals working in education carry with them, reflect on the practices that are carried out in these institutions and impact on early childhood education. From the research carried out, it was possible to understand the unfoldings of the pedagogical practices of the teachers during the year 2020 and perceive a certain tension between the real need for Early Childhood Education and the conceptions and practices that were carried out and that reinforced a traditional pedagogy focused on the transmission of content.

Keywords: Early Childhood Education; Remote Teaching; Covid-19; Childhoods.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A criança e a infância com base na Sociologia da Infância	53
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação dos trabalhos apresentados na CAPES	16
Quadro 2 - Relação dos trabalhos apresentados no BDTD – IBICT	18
Quadro 3 - Orientações do CNE destinadas às crianças da Educação Infantil.....	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC - Base Nacional Curricular Comum
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CPTL - Campus de Três Lagoas
- DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- EAD - Ensino a Distância
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- ERE - Ensino Remoto Emergencial
- GEPES - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases
- MEC - Ministério da Educação
- MP - Medida Provisória
- OMS - Organização Mundial Da Saúde
- OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde
- PIVIC - Programa de Iniciação Científica Voluntária
- PNA - Política Nacional de Alfabetização
- PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
- RCNEI - Referências Curriculares Nacionais para Educação Infantil
- SEALF - Secretaria de Alfabetização
- TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA(S), INFÂNCIA(S): UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA	21
2.1 Contexto Histórico e Social das Crianças e suas Infância(s).....	22
2.2 Aspectos históricos e legais da Educação Infantil.....	38
3 A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR AS CRIANÇAS E AS INFÂNCIAS	46
3.1 As crianças e as infâncias inseridas nos estudos da Sociologia	51
3.2 As culturas infantis e o brincar	54
4 EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	60
4.1 Diálogos sobre o ensino emergencial remoto.....	61
4.2 Parecer CNE/CP 5/2020 e 09/2020	64
4.3 Estratégias de enfrentamento.....	68
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	71
6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PANDEMIA: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	78
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE A	98

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa são as narrativas de professoras a respeito de suas práticas pedagógicas na Educação Infantil em tempos de pandemia da Covid-19, em uma escola particular do município de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul. O interesse em analisar este tema deve-se, sobretudo, à experiência como professora durante a imposição do ensino emergencial remoto, e da necessidade de se repensar as práticas desta etapa da educação básica, com vistas ao reconhecimento das múltiplas infâncias e crianças e da educação infantil como potencializadora do desenvolvimento infantil por meio do brincar.

O interesse pela educação infantil surgiu no ano de 2016, quando iniciei o curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPTL – Campus de Três Lagoas. Durante a graduação, tive a oportunidade de realizar o Estágio Não-Obrigatório entre os anos de 2016 e 2018, em uma escola de Educação Infantil da rede privada, auxiliando a professora regente no cuidado com as crianças do maternal II (2-3 anos de idade).

Os dois anos de experiência nessa escola provocaram muitos questionamentos e inquietações com relação as culturas infantis, uma vez que as propostas pedagógicas da instituição não abrangiam a preocupação com uma infância ativa e produtora de cultura, tendo o foco voltado apenas para a aprendizagem e para a escolarização das crianças pequenas.

Durante a graduação, além das disciplinas relacionadas à infância e educação infantil, também participei do PIVIC – Programa de Iniciação Científica Voluntária – que possibilitou aprofundar meus estudos e conhecimentos a respeito das crianças e suas infâncias e dessa etapa da educação básica. Ainda na graduação, participei do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade – GEPES, cujos estudos me impulsionaram a pesquisar e entender mais sobre as culturas infantis.

Após ter iniciado os estudos no PPGEduc/CPTL, no ano de 2020, e diante do novo cenário vivenciado pela pandemia da Covid-19, todos os anseios sobre as crianças, infâncias e sobre a educação infantil fizeram emergir a preocupação e interesse em discutir a educação destas em meio a esse acontecimento tão inesperado que trouxe exigências às escolas e educadores, para as quais não estavam preparados.

A pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus, produziu repercussões não apenas de ordem biomédica e epidemiológica em escala global, mas também impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos. Em 11 de março de 2020, em função de níveis acelerados e crescentes de propagação e gravidade do vírus em diferentes países, a OMS – Organização Mundial da Saúde decretou o surto como uma

pandemia. A situação iniciada a partir do contágio em massa afetou o cenário mundial em seus mais diversos campos, trazendo inúmeras consequências também ao campo educacional.

O efeito da Covid-19 na educação resultou em medidas que foram desde suspensão das aulas, até a realização de aulas virtuais. Logo, com o distanciamento social, as atividades de toda a rede de ensino foram suspensas, pressionando não apenas a rede privada, mas também a pública, a buscar alternativas para atender a demanda dos pais e estudantes. A paralisação compulsória trouxe, inevitavelmente, ao centro do debate educacional, o uso das tecnologias educacionais para realização de atividades escolares não presenciais.

É, pois, nesse contexto, que emergiu uma configuração do processo de ensino e aprendizagem denominada de ensino remoto, isto é, práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, cuja implementação abrangeu diversas regiões do mundo e trouxe consigo uma série de problemas e questões a serem pensadas, principalmente no que diz respeito ao novo modelo adotado e suas implicações na educação das crianças pequenas e na vivência de sua(s) infância(s). Dentre as principais preocupações, muito se discutiu sobre a garantia de um processo significativo como o esperado para a etapa da Educação Infantil.

Neste estudo, a preocupação centrou em como se realizaram as aulas na Educação Infantil ano de 2020, e quais concepções de infâncias e crianças influenciaram tais práticas, uma vez que o foco desta etapa deve estar na criança, para quem as atividades devem ser pensadas, visando às interações e o brincar como importantes formas de desenvolvimento.

Nesses termos, a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender a forma como foram realizadas as aulas de Educação Infantil em uma escola particular situada no município de Três Lagoas, durante a pandemia da Covid-19; compreender as concepções de criança e infância na perspectiva da sociologia da infância; caracterizar as concepções de criança, infância e educação infantil das professoras investigadas; e conhecer as práticas remotas realizadas na Educação Infantil no ano de 2020.

A intenção desse estudo foi trazer dados úteis para os educadores de instituições de Educação Infantil e para os demais interessados no assunto, uma vez que entender o passado, a nosso ver, significa propor momentos de reflexão sobre o trabalho com a criança pequena e sua educação nos dias de hoje, posto que as práticas pedagógicas na Educação Infantil são atualmente emolduradas por propostas de educação que, por vezes, se espelham no Ensino Fundamental e concebem tal etapa como uma preparação para a etapa posterior.

Para tanto, a pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, que permitiu privilegiar a compreensão sobre os significados que os acontecimentos têm para os sujeitos da investigação, enfatizando a importância da interação simbólica e da cultura para a compreensão

do todo, conforme ressaltam Bogdan e Biklen (1994) e Godoy (1995).

Levou-se, ainda, em consideração que, no desenvolvimento da pesquisa qualitativa, que o trabalho de campo assume grande importância e permite confronto da realidade concreta com os pressupostos teóricos da pesquisa. Logo, como instrumento de coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada, cuja técnica permite a captação imediata e coerente da informação desejada.

Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras que atuam nas diferentes etapas da Educação Infantil. A abordagem teórica teve como principais referências autores que discutem o assunto proposto de forma contextualizada em suas diferentes dimensões, dentre os quais destacamos Ariès (1981), Kuhlmann Junior (2010), Kramer (1986), Sarmiento (2005), Heywood (2004), Kishimoto (2008) e Corsaro (2011).

Apesar de a abordagem do tema possuir relevância científica, pois permite o estudo sobre as práticas pedagógicas que se realizaram na Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19, apontando as influências das concepções que as professoras carregam em suas práticas e na vivência da infância das crianças, destacamos o quanto o tema é recente em termos de produção.

Nesses termos, com o intuito de investigar outras pesquisas que se aproximassem do assunto e mapear conceitos atribuídos ao tema da pesquisa, analisamos dois bancos de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT).

Os trabalhos que apresentamos na revisão de literatura, com base em tais bancos de dados, foram selecionados a partir dos seguintes critérios: aproximação da temática desta pesquisa, fundamentação teórica e o trabalho pedagógico em meio a pandemia da Covid-19. No período de novembro a dezembro de 2021, levantamos os trabalhos e analisamos seus respectivos resumos para, a partir dos achados, analisarmos o trabalho completo daqueles que mais se aproximavam da pesquisa aqui pretendida.

No banco de tese e dissertações da CAPES, foram encontrados um total de 300 resultados por meio da busca com as palavras-chaves: covid-19 e infâncias nos anos de 2020 a 2021, e 427 resultados para ensino remoto, práticas pedagógicas e educação básica. Mediante a leitura dos resumos, selecionamos quatro dissertações que mais se aproximavam da temática da pesquisa. O Quadro 1, a seguir, apresenta os achados bibliográficos no banco em questão.

Quadro 1 - Relação dos trabalhos apresentados na CAPES

TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	NATUREZA DO TRABALHO	AUTOR
Educação Infantil em telas: articulações possíveis entre comunicação, educação e tecnologias na produção de videoaulas durante a pandemia de covid-19	2021	UFU	Dissertação	Leila Ferreira Gonçalves Morais
Trabalho remoto com crianças na educação infantil: desafios e possibilidades em tempos de pandemia	2021	UNIFESP	Dissertação	Bianca Rafaela Mattos Teixeira
Saúde mental de professores de educação Infantil frente à pandemia covid-19: um estudo em uma escola municipal de Campo Grande/MS	2021	UCDB	Dissertação	Camila Penha Duré Vieira
Narrativa de uma docente da educação básica: da formação até a prática no período pandêmico da covid-19	2021	UNIVÁS	Dissertação	Patrícia Daniele Tristão Gonzalez

Fonte: Elaboração da autora com base nas publicações da CAPES (2020-2021).

No texto de Morais (2021), o objetivo do estudo foi investigar as videoaulas produzidas para a Pré-escola, Educação Infantil, na rede pública municipal da cidade de Uberlândia-MG. Para tal compreensão, a pesquisadora investigou oito videoaulas produzidas para a Educação Infantil, postadas na página oficial da prefeitura e no YouTube. Como metodologia, optou pela pesquisa qualitativa com viés bibliográfico e documental – legislações federais e documentos oficiais da educação infantil –, com base descritiva e do tipo exploratória. Quanto aos resultados, a pesquisa destacou que a intenção do uso do vídeo foi importante ao atender à situação emergencial por causa do distanciamento social. No entanto, reforçou a preocupação em refletir sempre sobre as particularidades da educação que se faz necessária às crianças nesses tempos de pandemia.

A pesquisa desenvolvida por Teixeira (2021) investigou o trabalho com crianças de 5-6 anos de idade na Educação Infantil, abordando o impacto da crise sanitária relacionada à pandemia por Covid-19 sobre os contextos educacionais. A abordagem foi a qualitativa. Os sujeitos foram um grupo constituído por professora (que era, também, a pesquisadora) e 23 crianças com idades entre 5 e 6 anos, incluindo uma criança com Síndrome de Down. Para a coleta dos dados, utilizou-se da observação participante dos encontros do grupo (professora, crianças e familiares) e da realização de questionário e entrevistas com familiares das crianças. As análises ressaltaram o papel mediador das famílias e o acesso às TDIC como condições constitutivas de realização do trabalho remoto com as crianças, de manutenção dos vínculos com a escola e de construção de possibilidades e limites de sua participação. Foram evidenciados limites, desafios e contradições implicados no trabalho pedagógico, tanto quanto seu caráter potencializador de interações, brincadeiras, imaginação e aprendizados nas relações virtuais.

O trabalho de Vieira (2021) abordou a saúde mental de professores da Educação Infantil frente à pandemia da Covid-19, em uma escola municipal de Campo Grande-MS. Para atender aos objetivos do estudo, os procedimentos metodológicos utilizados foram uma pesquisa do tipo estado do conhecimento e uma pesquisa empírica, ambas de abordagem qualitativa. As conclusões do estudo apontaram para professores da Educação Infantil ilhados por um profundo sentimento de desgaste ocupacional e emocional, permeados por um momento social de difícil resolubilidade com imposições excedentes quanto a prazos, produtividade, entre outros, o que os têm levado à intensificação de sinais de transtornos mentais.

Gonzalez (2021), em sua pesquisa, teve como objetivo narrar a trajetória educacional e profissional da pesquisadora por meio de um memorial, relatar as práticas docentes que contribuíram e contribuem para o sujeito educador como um dos atores de formação que proporcionaram a visibilidade ao aluno, bem como discutir sobre as práticas docentes que foram recorrentes neste período pandêmico. Trata-se de uma pesquisa que se insere na abordagem qualitativa de cunho biográfico, e na metodologia das narrativas autobiográficas. Os resultados favoreceram o autoconhecimento, colaboraram para a autoformação e para a construção de uma nova visão e vivência da profissão docente.

No banco BDTD - IBICT foram encontrados um total de dois trabalhos, utilizando-se da palavra-chave: covid-19 e infâncias; 19 registros com o descritor: covid-19 e práticas pedagógicas, entre os anos de 2020 a 2021 pelo *site* <http://bddd.ibict.br>. Por meio da leitura dos resumos, selecionamos dois trabalhos, sendo estes os que mais se aproximaram da temática da pesquisa. O Quadro 2, a seguir, apresenta os achados bibliográficos no banco em questão.

Quadro 2 - Relação dos trabalhos apresentados no BDTD – IBICT

TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	NATUREZA DO TRABALHO	AUTOR
Ocupações infantis e pandemia da COVID-19: a percepção das mães	2021	UFSCar	Dissertação	Ana Claudia Moron Betti
A formação de professores na sociedade hiperconectada: alternativas emergentes para a internacionalização e apropriação de tecnologias digitais na educação	2021	UNISINOS	Dissertação	Gabrielle de Souza Alves

Fonte: Elaboração da autora com base nas publicações BDTD – IBICT (2020-2021).

Betti (2021), em sua pesquisa, questionou as influências do distanciamento social nas ocupações infantis e os desafios e estratégias de enfrentamento encontrados pelas famílias. O estudo teve como objetivo analisar, sob a perspectiva dos responsáveis, a influência do distanciamento social na participação de crianças de 4 a 6 anos em suas ocupações e rotinas, durante a pandemia da Covid-19, bem como identificar os recursos disponíveis e utilizados pelas famílias para apoiar e promover a participação neste contexto. A coleta de dados se deu por meio de questionário *on-line* respondido pelos adultos responsáveis pelas crianças. Foram obtidas 330 respostas, a partir das quais realizou-se análise estatística (perguntas fechadas) e análise temática (perguntas abertas). Sobre a ocupação escolar e o papel de estudante, como resultados, inferiu-se sobre as mudanças no desempenho desta ocupação, as influências prejudiciais pela redução do contato social com pessoas da escola e os desafios dos adultos em acumular tarefas e acompanhar as aulas.

O trabalho de Souza (2021) teve como objetivo compreender como ocorreu a internacionalização e a formação para a apropriação de tecnologias digitais por/para professores diante o novo cenário vivenciado pela Covid-19. A pesquisa teve natureza qualitativa, de tipos exploratória e descritiva, e desenvolveu-se a partir do método de pesquisa bibliográfica e do

método cartográfico de pesquisa-intervenção. Os dados foram produzidos e analisados a partir do registro em caderno de notas, questionário e entrevistas. Os resultados apontaram para a necessidade de se repensar os modelos de formação docente atuais, sobretudo de formação continuada, a partir de práticas que considerem as necessidades educacionais da sociedade hiperconectada.

A partir dos trabalhos analisados, destacamos algumas regularidades e singularidades presentes nas discussões que os autores trouxeram. Percebemos que os estudos sobre a criança e a infância foram mais abordados tendo a Sociologia da Infância como base. Com relação aos instrumentos e metodologias mais utilizados, destacamos: observação, questionário e entrevista. Os estudos sobre brincadeiras, interações sociais e as situações lúdicas que as crianças utilizam como representação foram pouco discutidos. Do mesmo modo, levando em consideração a Sociologia da Infância e os seus pressupostos básicos, alguns trabalhos apresentaram a participação das crianças como sujeitos de pesquisa, além da escuta e de suas perspectivas, assim como as culturas infantis nas interações tiveram a mesma proporção de discussão.

Destacamos que a análise dos trabalhos possibilitou um olhar mais detalhado sobre a pesquisa. A leitura trouxe uma ampliação de conhecimento sobre a temática colaborando com os estudos sobre as infâncias e crianças para compreender as práticas pedagógicas que foram realizadas durante a pandemia da Covid-19. Tais conhecimentos e a necessidade de produzir mais pesquisas com o tema em questão impulsionaram a busca por esse objeto de pesquisa. Assim, por meio da análise dos dados que foram construídos, visamos a dialogar com as culturas infantis e o contexto da pandemia, que afetou o cotidiano mundial em diferentes aspectos.

O diferencial deste trabalho se encontra justamente na possibilidade de outros educadores pensarem a educação em tempos de pandemia e a importância de práticas pedagógicas que valorizem e levem em consideração as crianças e suas infâncias para orientar suas ações dentro das escolas.

Tendo isso em vista e objetivando sistematizar e dar consistência e forma à pesquisa em questão, este trabalho foi estruturado em cinco seções:

Na primeira, apresentamos a criança e a infância em uma perspectiva histórica, visto que, ao longo da história, observamos inúmeros processos de mudanças que ocorreram na sociedade, nos âmbitos econômico, político, social e educacional, a partir da imagem que, ao longo dos séculos, foi sendo desencadeada sobre criança e sua infância. Consideramos a necessidade de trazer as diferentes concepções em torno da temática para perceber os processos

que constituíram a infância tal qual a concebemos hoje. Ainda nessa seção, apresentamos a educação infantil em seus aspectos históricos, legais e no contexto atual, bem como suas questões curriculares para pensar a história das instituições de atendimento para crianças de zero a seis anos de idade, e refletir sobre a maneira como o olhar para a singularidade da criança pequena foi se desenvolvendo, levando a perceber suas reais necessidades educacionais, respeitando seus direitos à infância.

Na segunda seção, apresentamos o referencial teórico utilizado para a análise da pesquisa de campo, bem como as principais concepções da Sociologia da Infância e as contribuições deste campo de estudo para pensar as culturas infantis e o brincar.

Na terceira seção, para possibilitar a compreensão sobre a Covid-19, apresentamos uma contextualização do ensino emergencial remoto, bem como a legislação educacional proposta em tempos de pandemia, e o contexto da escola investigada.

Na quarta seção, exibimos os procedimentos metodológicos e a técnica adotada para a análise das informações coletadas junto aos sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Destacamos que a pesquisa desenvolvida foi de natureza qualitativa, utilizando-se a abordagem dialética, procurando compreender as práticas pedagógicas que se desenvolveram na Educação Infantil durante a pandemia no ano de 2020. Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo em uma escola particular localizada no município de Três Lagoas, no Mato Grosso do Sul, onde foram entrevistadas duas professoras que atuam no atendimento da Educação Infantil no trabalho com crianças de 4 a 5 anos. Logo, como instrumento de coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada, que permitiu um diálogo com as duas professoras, cujos relatos constituem o referencial de análise.

Na quinta e última seção, apresentamos as professoras entrevistadas, suas realidades e como se deram suas práticas no ano de 2020, bem como o resultado das entrevistas e suas análises.

Por fim, traçamos algumas observações com o intuito de contribuir para um debate mais amplo sobre as concepções de criança, infância e educação infantil, construídas com base no referencial teórico e nas falas evidenciadas pelas professoras, e uma reflexão sobre as práticas pedagógicas remotas utilizadas durante a pandemia.

2 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA(S), INFÂNCIA(S): UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Antes de apresentarmos as diferentes concepções de infância e de criança que foram construídas ao longo da história, é necessário pontuarmos que, conforme Bardem (2014), o entendimento que uma sociedade tem sobre a criança e a infância traz implicações diretas sobre a forma com que são propostas e construídas as instituições dedicadas à primeira infância.

As instituições não existem de maneira neutra, mas são marcadas pelas concepções de determinada sociedade sobre esta fase da vida, definindo-se, assim, a forma como se organizam as relações entre adultos e crianças e, em particular, as práticas que se realizam na educação infantil.

No contato com professores que atuam nas diferentes etapas da educação básica, especialmente na Educação Infantil, que prevê o atendimento a crianças de 0 a 5 anos, que as concepções sobre a criança e a infância mudam, assim como ao longo da história e estas influenciam e orientam práticas e ações que são dirigidas às crianças. Nessa perspectiva, podemos inferir que alguns profissionais valorizam aquilo que a criança já é, enquanto outros, pelo contrário, enfatizam aquilo que lhe falta ou aquilo que ela deverá vir a ser. Essas diferentes concepções e significados compõem a visão dos professores que trabalham com as crianças, olhares que, por sua vez, determinam modos de atuação e possibilidades de trabalho.

Antes de iniciarmos essa discussão, consideramos a necessidade de diferenciar os conceitos de criança e infância, pois observamos aproximações destes conceitos como se fossem sinônimos. Entretanto, tratam-se de termos muito diferentes e que necessitam ser diferenciados, pois, além de constituírem a base desta pesquisa, contribuem para pensar a evolução destes conceitos ao longo do tempo.

Como referencial teórico, utilizaremos as definições de Sarmiento (2005), cujas contribuições para pensar as culturas da infância traremos na seção seguinte, e a presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) que trouxe avanços para pensar a criança como ator social e protagonista do seu próprio desenvolvimento.

De acordo com a concepção de Sarmiento (2005), podemos considerar a infância como

[...] historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto

quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de criança e de adultos (p. 365-366).

Para o autor, a infância é, ao mesmo tempo, uma categoria social do tipo geracional formada por sujeitos ativos. Para ele, estes sujeitos agem e interpretam o mundo, produzem padrões culturais, e suas culturas constituem o mais importante aspecto de diferenciação da infância.

Quanto ao termo criança, para Sarmiento (2005), o conceito tem variado de sociedade para sociedade, de cultura para cultura e, muitas vezes, possui diferentes acepções em um mesmo grupo social. Nesse sentido, o autor afirma que

[...] a sociologia da infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero etc. (SARMENTO, 2005, p. 371).

Nesta mesma perspectiva, encontramos nas DCNEI (2010, p. 12) a seguinte concepção de criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Entendemos, a partir de Sarmiento (2005) e do referido documento, que a infância se constitui como uma categoria social geracional da qual a criança, enquanto sujeito, ator social e construtora de cultura, faz parte tendo em vista os fatores de diferenciação e de heterogeneidade da sociedade ou classe social em que está inserida.

Nesses termos, consideramos que discutir como a criança foi representada em cada época pela sociedade se torna relevante, ao passo em que buscamos entender como a sociedade atual a concebe. Do mesmo modo, compreender que as infâncias são construídas e vividas de formas diferentes nos mais diversos contextos históricos, sociais e culturais torna-se um pressuposto básico para a superação de qualquer forma de exclusão dentro das instituições de educação infantil.

2.1 Contexto Histórico e Social das Crianças e suas Infância(s)

Ao longo do tempo, a concepção sobre a criança e a infância foi se modificando de acordo com o contexto no qual estavam inseridas. O conceito de infância que hoje temos construído é produto da história da vida das sociedades, portanto, encontra-se em constante

evolução e transformação. Pretendemos contextualizar o desenvolvimento das concepções até chegarmos à forma como a sociedade enxerga a criança e a infância nos dias atuais.

Em termos gerais, a história da infância pode ser contada por linhas e pensamentos diferentes. Com o passar dos anos, as concepções se modificaram, assim, ao tratarmos sobre a infância na atualidade, não podemos analisá-la fora do contexto histórico, cultural e social, pois as diversas concepções se alteraram em diferentes momentos. Mas, é válido lembrar que, enquanto indivíduos, as crianças sempre estiveram por toda parte.

A partir dos estudos de Ariès (1981), é possível percebermos que, durante muito tempo, a criança foi ignorada enquanto sujeito histórico, participante e contribuinte de uma cultura com aspectos específicos, tendo em vista as suas individualidades. Nas comunidades primitivas, as crianças eram diferenciadas dos adultos apenas por seu tamanho e aptidões físicas, e eram afastadas das mães muito precocemente para aprender as tarefas destinadas aos adultos. Na educação grega, as crianças permaneciam com a mãe até os sete anos, em seguida, passavam a receber instruções elementares. Em Esparta, os meninos, a partir dos sete anos, tornavam-se propriedade do Estado para receber uma formação de guerreiro.

O autor ainda mostra que o sentimento de negatividade atrelado à infância permaneceu até o fim da Idade Média, pois não havia uma concepção formada sobre a infância, a qual era percebida como uma fase negativa, que deveria passar rapidamente de modo com que não deixasse vestígio para uma vida adulta:

Sendo a infância negada no período medieval, as crianças eram percebidas como insignificantes como homens em tamanho reduzido, ‘a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição’ (ARIÉS, 1981, p. 33).

Embora saibamos que essa visão de Ariès nem sempre é bem recebida por outros autores, como Heywood (2004), por exemplo, é necessário, neste momento, discutirmos a respeito da visão negativa com relação a este período da existência humana, que é incontestável. Uma forma de compreender essa negação é por meio da Filosofia. Diversos pensadores lançam luz a esse respeito e ajudam a compreender o porquê de tantos sentimentos conflituosos relacionados à criança, dentre eles, Platão e Santo Agostinho.

Conforme Gagnebin (2005), Platão via a criança como ameaçadora, como aquela que precisava ser domesticada segundo normas e regras fundadas na razão. Ainda segundo Gagnebin (2005), Platão, em seus escritos, já se referia à infância e considerava a criança como um ser privado de fala e, portanto, privado de linguagem.

Outros autores, como Kohan (2003), descrevem que Platão estabeleceu algumas concepções para a sociedade da época e para ele, a infância não possuía características próprias. A criança era vista como um ser em potencial, entretanto, essa potencialidade não lhe permitia ser o que é. Platão concebia a criança como um ser inferior, sendo, então, a infância uma fase da vida considerada inferior à fase adulta, cuja educação era vista como projeção política, sendo preciso moldá-las para que aqueles sujeitos tornassem bons cidadãos.

[...] entre todas as criaturas selvagens, a criança é a mais intratável; pelo próprio fato dessa fonte de razão que nela existe ainda ser indisciplinada, a criança é uma criatura traiçoeira, astuciosa e sumamente insolente, diante do que tem que ser atada, por assim dizer, por múltiplas rédeas [...] (PLATÃO, 2010, p. 302).

Do mesmo modo, Platão via as crianças como o outro desprezado:

As crianças são a figura do não desejado, de quem não aceita a própria verdade, da desqualificação do rival, de quem não compartilha uma forma de entender a filosofia, a política, a educação e, por isso, dever-se-á vencê-la. As crianças são [...] para Platão, uma figura do desprezo, do excluído [...] (PLATÃO, 2010, p. 24).

Em outras palavras, a infância era vista, conforme o pensamento platônico sobre a educação, como possibilidade e inferioridade, isso porque não era vista em si como era, mas como possibilidade daquilo que poderia ser.

Por outro lado, de acordo com Gabnebin (2005), para Agostinho, a infância era considerada brutal e propensa a tornar o homem infinitamente mal, representando o símbolo do pecado. É necessário lembrar que Santo Agostinho foi um filósofo que viveu de 354 a 430, e teve sua filosofia voltada para a vida do homem que deveria encaminhar-se para o bem.

Conforme Pessanha (1996), por intermédio de Plotino, Santo Agostinho conheceu, antes de sua conversão, a concepção de homem de Platão (426-348 a. C.), que foi fundamental para determiná-lo como um ser pensante. Essa influência permitiu a Santo Agostinho vincular-se à filosofia de Platão, mas quando teve dúvida, preferiu optar pela fé. O autor também relata que no Livro I, A Infância, presente em Confissões, redigido por volta de 397 e 398, Santo Agostinho remeteu-se ao seu passado ao fazer suas verdadeiras confissões à Deus sobre sua infância. Em sua obra, Agostinho trouxe grandes ressentimentos de uma época que de nada se recorda, mas que sabe ter sido um grande pecador. Nesses relatos, afirma que pecou, contudo, ao chorar pelo desejo do seio de sua mãe, o que nos permite compreender um dos motivos pelos quais levaram o filósofo a pensar a infância de modo tão negativo.

Por meio dos pensamentos de Santo Agostinho e Platão, inferimos que, na Antiguidade, a criança era considerada como pecadora e rejeitada por aquilo que lhe faltava. Essa concepção permaneceu por muito tempo, também, na Idade Média, assim como a concepção da infância

como um período sem linguagem, visto que, na etimologia do termo ‘infância’, em latim *in-fans*, quer dizer sem linguagem. Segundo Castro (2010), isso implica dizer que, na tradição filosófica ocidental, não possuir uma linguagem era também não possuir um pensamento, nem conhecimento ou mesmo raciocínio. O que significava que a criança era considerada alguém a ser adestrado, moralizado e educado.

Sobre a etimologia do termo, Sarmiento (2005, p. 23) também destaca que “[...] a infância como a idade do não está inscrita desde o étimo da palavra latina que designa esta geração: *in-fans* – o que não fala”. Nessa perspectiva, partindo do sentido etimológico da palavra, a visão da criança como falta, como aquilo que ainda não é, é abordada a partir da concepção de adulto, ou seja, a criança é considerada a partir de suas limitações, debilidades e incompletude frente à capacidade, completude e perfeição do adulto.

Frente a tais pensamentos, as concepções de infância e criança foram, por muito tempo, definidas a partir da visão de potencialidade do devir da criança. Apesar do retorno ao pensamento filosófico na Antiguidade nos oferecer importantes elementos para sua compreensão no decorrer da história, autores como Sarmiento (2007) nos chamam a atenção para compreender que, na história, a criança foi sendo definida de forma invisível, porque a sua história sempre foi contada e escrita a partir da ótica dos adultos.

A esse respeito, Lajolo (2006) justifica que:

[...] por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre em ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora (p. 230).

De certo modo, essas diferentes ideias de criança e infância que se tinham na Antiguidade não são as mesmas que prevalecem atualmente, entretanto, não podem ser desvinculadas da história e das diferentes visões em torno da criança, que contribuíram para a sua condição atual. Por outro lado, essas concepções demonstram que a criança na Antiguidade esteve, por muito tempo, invisível e foi representada pela visão do adulto e não por suas próprias características e particularidades. Além disso, marcam o início de tantas outras representações negativas da criança, apresentadas posteriormente ao longo dos anos por muitos estudiosos.

Seguindo o pensamento e analisando as concepções presentes ao longo da história, no século XVIII, de acordo com Heywood (2004), a emergência social da criança aconteceu devido as ideias de autores como John Locke e Jean Jacques Rousseau. Para Heywood (2004), Locke difundiu a ideia da tábua rasa para o desenvolvimento infantil e de que a criança nascia apenas como uma folha em branco.

Para o filósofo inglês John Locke (1999), a criança seria uma “tábula rasa” porque iniciava a vida sem nada e a partir de nada. Segundo Montaigne (2010), Locke pensava a criança como um ser irracional, rebelde e caprichoso, cuja educação devia se concentrar no dever do esforço e nos estímulos controladores.

Pinto e Sarmiento (1997, p. 40) explicam que, no pensamento de Locke, “[...] o ser humano recém-nascido seria como uma espécie de superfície de cera maleável, onde os adultos poderiam “escrever” aquilo que julgavam necessário para seu desenvolvimento”. Sobre esse pensamento, Sarmiento (2008) acrescenta que:

A criança é uma tabula rasa na qual podem ser inscritos quer o vício quer a virtude, a razão ou a desrazão, sendo missão da sociedade promover o crescimento com vista a uma ordem social coesa. A imanência da criança torna cada ser humano um projecto de futuro, mas que depende sempre da “moldagem” a que seja submetido na infância. A concepção lockiana propõe uma atenção às disposições e motivações infantis e nesse sentido precede concepções desenvolvimentistas que só vão florescer séculos mais tarde (p. 32).

Já Rousseau, importante filósofo iluminista, inicia o prefácio do livro *Emílio ou Da Educação* afirmando que o contexto de sua época, o século XVIII, desconhecia a infância, o que se configura como um problema sério para a sociedade, pois a formação do homem deveria se iniciar com a consideração da infância como parte essencial do processo de constituição do homem livre, tão presente no discurso da época.

Para Pinto e Sarmiento (1997, p. 41), “Rousseau, inicialmente influenciado pelas teorias de Locke, viria, por sua vez, a propor seu próprio pensamento sobre a infância e a respectiva educação, o qual se consagraria como uma das grandes propostas pedagógicas da modernidade”. Em seu livro, Rousseau (1979) fornece suporte para uma descoberta da infância repleta de características e finalidades específicas que precisavam ser respeitadas, de maneira que a criança poderia sentir-se livre, em especial em contato com a natureza e não somente com as propostas já formadas pelos adultos.

Para Château (1969), um dos estudiosos acerca do pensamento de Rousseau na obra *Emílio*, mesmo a infância representando um sistema com etapas que levavam a criança à preparação para a fase adulta, era vista como um período autônomo, com relevância em todas as suas fases. Contrariando a concepção na qual a criança é percebida apenas como um “vir a ser”, Rousseau defendeu a infância como uma fase essencial da formação do homem, devendo ser considerada e respeitada em suas especificidades, centralizando, assim, sua abordagem na criança, considerada não apenas um ser em construção, mas uma criança, como ser completo em si mesmo.

Nas palavras de Sarmiento (2005), a concepção de infância em Rousseau compreende

que, embora seja um ser em potencial, a criança é incompleta e inferior em relação ao adulto e, por não ser dona de si mesma, precisa ser guiada pela intervenção do adulto que, em última instância, molda o seu comportamento. Esse pensamento justifica a representação da infância pelos traços da negatividade, segundo o qual a criança é vista como o não-adulto, ressaltando suas características como um ser inacabado e incompleto.

Analisando tais concepções, Heywood (2004) mostra que, enquanto para Rousseau permanecia a ideia de natureza pura, boa e inocente da criança, e da necessidade de respeitá-la e deixá-la livre para que a natureza pudesse atuar no seu curso natural, propiciando o seu integral desenvolvimento saudável; para Locke, ao nascer, a criança, não tendo tido ainda nenhuma experiência, não deteria nenhum conhecimento, sendo considerada uma tábula rasa.

Observamos, assim, que em diferentes épocas e sociedades foram construídas ideias e representações acerca da criança e de sua infância, conceitos que estão se modificando assim como se modificam as sociedades. Nessa perspectiva, percebemos que, por muito tempo, a criança foi reduzida a visões tradicionais que a enxergava como um mero ser biológico, imaturo, incompleto e em formação. Assim, a infância era vista como um período de crescimento e de imperfeição, e a criança como um sujeito pré-social em processo de desenvolvimento e introduzido progressivamente na sociedade pelas instâncias de socialização.

Em relação à Idade Média, o historiador francês Philippe Áries apresenta, por meio de sua pesquisa, uma representação da criança na sociedade medieval, que começa a ser entendida como um ser repleto de inocência, ingenuidade, fragilidade e detentor de características próprias.

A partir das fontes iconográficas e historiográficas, Ariès (1981), no século XII, analisou a sociedade francesa por meio de retratos, diários e imagens, e verificou que não havia um olhar diferenciado para infância, porque imagens que representavam as crianças apresentavam características de um adulto, sendo nunca representada como uma criança real por não haver uma noção de infância naquele período.

Para Ariès (1981), a infância, tal qual é concebida hoje, é inexistente antes do século XVI. Sarmiento (2003) reforça essa ideia ao ressaltar que, apesar de ter havido sempre crianças, nem sempre houve infância, enquanto categoria social. Assim, a concepção de infância é uma compreensão moderna.

A consciência social da existência da infância é apontada por Ariès por meio de uma historiografia, na qual o autor ressalta o sentimento de infância construído pelo imaginário coletivo durante o século XVII. A obra de Ariès tornou-se um trabalho revolucionário acerca

da história da infância, pois, ao traçar um perfil das características desta fase a partir do século XII, afirmou não existir um sentimento de infância na Idade Média, porque, como mencionamos, desde a Antiguidade, as crianças eram consideradas seres inferiores que mereciam nenhum tipo de tratamento diferenciado, sendo, inclusive, a duração da infância reduzida.

Para o autor, na sociedade medieval, o sentimento da infância não existia e não significava o mesmo que afeição pelas crianças: correspondia à consciência da particularidade infantil. Para Ariès (1981), a criança logo era inserida ao universo adulto, limitando-se pouco tempo para viver seu ser “criança”, pois era substituída pelo seu ser “adulto” antes mesmo que isso fosse efetivado.

Conforme Ariès (1981),

[...] essa sociedade via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje (p. 3).

Segundo Ariès (1981), as crianças não possuíam um tratamento específico correspondente à consciência infantil e às particularidades que as diferenciavam dos adultos. Assim que não necessitavam mais da mãe, eram inseridas na sociedade dos adultos, e a sua socialização e educação eram garantidas pela aprendizagem por meio de tarefas realizadas junto a eles. Para Ariès (1981), alguns aspectos como os trajes, os brinquedos e outras características, também revelavam que as crianças não eram separadas do mundo adulto. As roupas eram incômodas e impossibilitavam as crianças de realizar certos movimentos.

O alto índice de mortalidade infantil, decorrente da falta de cuidados básicos e de higiene, era considerada um acontecimento comum para a época e, para Ariès (1981), isso se deve ao fato de que a infância era apenas uma fase da vida sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança, uma vez que “[...] da criança morta, não se considerava, que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança” (ARIÈS, 1981, p. 21).

Do mesmo modo, o autor pontua que a arte medieval, também não retratava as crianças como de fato elas eram. As obras retratavam crianças com características de adultos, porém, em tamanho reduzido. Ariès (1981) ainda relata que, na vida das crianças na sociedade medieval, antes da consciência das particularidades infantis, ao completarem sete anos ou nove anos de idade, eram afastadas pela família e passavam a ser inseridas na sociedade tornando-se úteis e substituíveis. As meninas das classes menos favorecidas realizavam trabalhos

domésticos, enquanto os meninos eram encaminhados para serem aprendizes de algum ofício. A educação dessas crianças se baseava nos serviços domésticos, aprendendo pela prática transmitida pelo seu mestre.

Ariès (1981) expõe que as crianças se misturavam com os adultos sem nenhuma distinção, sem nenhum pudor e, portanto, não havia sentimentos entre as crianças e a família. A concepção da família foi construída histórica e socialmente, pois não existia uma organização familiar, visto que, na Idade Média, a família era vista como algo privado e reservado. Nesse sentido, os adultos não tinham grandes apegos pelas crianças, as quais eram substituídas sem sentimentos. O que importava para os pais era ter uma criança mais saudável e mais forte que correspondesse às expectativas da sociedade, organizada em torno de uma perspectiva utilitária da infância, preparando as crianças para a vida adulta.

Segundo Áries (1981), o sentimento de infância que mais se aproxima do que temos hoje foi criado na Modernidade, o que nos leva a perceber a existência, a valorização e as particularidades da infância; contudo, não são reconhecidas e praticadas da mesma forma por todas as crianças. Isto, pois, ter e viver a infância depende das suas condições sociais, culturais e econômicas. Para as crianças da classe rica, mas não apenas para elas, observamos o surgimento do sentimento de “paparicação”, e elas eram vistas como “bibelôs”, como discorre Ariès (1981),

[...] um sentimento superficial da criança- a que chamei de “paparicação” - era reservado a criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (p. 10).

Nestes termos, para Ariès (1981), a infância foi uma invenção da modernidade e, com a “descoberta” da infância, que se deu por meio da família burguesa e da instituição escolar separando a criança do mundo dos adultos e assumindo um lugar central na família, surgiram algumas medidas que visavam amparar as crianças, com o objetivo de melhorar suas condições de higiene. Os pais passaram a se preocupar com a saúde dos seus filhos, pois tinham medo de perdê-los. Dessa forma, ao assumir uma nova posição em relação à vida sentimental, houve uma transformação dessa família com as crianças que até então não desempenhavam um papel afetivo na vida delas, mas apenas moral e social.

Muitos fatores favoreceram o surgimento do sentimento de infância. Destacando, entre eles, a produção de brinquedos específicos para crianças, o processo de escolarização, separando-as do espaço a que eram submetidas no convívio com os adultos, como também

essa nova configuração de família nuclear (ARIÈS, 1981).

No final do século XVII, com o surgimento da escola moderna, a família organizou-se e voltou o olhar para a criança, e, então, a amabilidade e a educação se tornaram fundamentais. A família passou a ter uma função moral e espiritual, com o advento da modernidade, não sendo mais dela a responsabilidade de preparar os filhos para as funções e encargos adultos, e sim papel da escola, tendo o exercício de discipliná-los. Assim, a criança tornou-se um ser a receber educação. Conforme Ariès (1981),

Trata-se um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. [...] A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (p. 12).

Nos séculos seguintes, notamos uma grande evolução dos temas relacionados à infância, pois, segundo Ariès (1981), a criança começa a ser retratada sozinha e surgiram os primeiros estudos sobre a psicologia infantil, cujo foco era compreender melhor a criança para pensar os métodos que seriam utilizados em sua educação. Educadores e moralistas passaram, então, a repudiar a papariação como forma de tratar a criança, utilizando a moral como instrumento de formação do caráter. Nesse contexto, a criança se tornou um objeto de estudo para o estabelecimento de métodos que visavam à disciplina e o controle de seus costumes. Essa preocupação resultou na escolarização compulsória das crianças, como forma de instruir, moralizar e socializar.

A partir dessas mudanças, observa-se que o modo de vestir as crianças passa a se diferenciar das vestimentas dos adultos. Ariès (1981, p. 33) salienta que “[...] foi preciso esperar o fim do século para que o traje das crianças se tornasse mais leve, mais folgado, e as deixasse mais à vontade”. Esse novo modo de vestir dava às crianças maior liberdade de movimento.

A partir da perspectiva de Ariès (1981), os séculos XVII e XVIII assistiram à mudanças profundas na sociedade, em um período histórico em que a moderna ideia da infância se constituiu definitivamente, pois, aos poucos, observamos uma sociedade que se distanciava, cada vez mais, da visão de criança como um ser incompleto.

Os diversos fatores sociais e históricos contribuíram para a constituição de novos olhares perante as crianças e a infância, indicando ao adulto que estas possuíam características específicas. Logo, os acontecimentos que se sucederam, passaram a levar em consideração a infância e tomar a criança como foco.

Por outro lado, Neil Postman (1999) considerou que a concepção de infância foi introduzida inicialmente e socialmente pelos gregos e, posteriormente, foi ampliada pelos romanos e ressurgida na Renascença, após a revolução promovida pela palavra impressa.

Para o autor, os gregos foram os primeiros povos ocidentais a prenunciar um sentimento de infância. Mesmo não a tendo inventado, os gregos “[...] chegaram suficientemente perto para que dois mil anos depois, quando ela foi inventada, pudéssemos reconhecer-lhes as raízes” (POSTMAN, 1999, p. 22).

Para ele, os romanos, por sua vez, ao tomarem emprestado dos gregos a ideia de escolarização, “[...] desenvolveram uma compreensão da infância que superou a noção grega”. A arte romana, por exemplo, revelava “[...] uma extraordinária atenção à idade, à criança pequena e em crescimento, que só seria encontrada novamente na arte ocidental da Renascença” (POSTMAN, 1999, p. 22). Nesse sentido, os romanos puderam ser considerados os primeiros povos a estabelecer “[...] uma conexão entre a criança em crescimento e a noção de vergonha”, sendo esta relação um marco decisivo na evolução do conceito de infância; considerando que: “[...] sem uma noção bem desenvolvida de vergonha a infância não pode existir” (POSTMAN, 1999, p. 22-23).

De acordo com seus estudos, o sentimento de infância se desenvolveu no Ocidente pela necessidade de se demarcar a vida do adulto, e não de conceituar a criança em si. Para ele, “[...] a infância, como construção social e como condição psicológica, surgiu por volta do século XVI e chegou refinada aos nossos dias” (POSTMAN, 1999, p. 12). O autor ainda defende que o nascimento da infância se associa a alguns processos iniciados e propagados na e pela modernidade, sendo eles: a noção de vergonha; as concepções e teorias analíticas do desenvolvimento infantil; e a expansão da cultura letrada patrocinada pela invenção da prensa tipográfica e, posteriormente, pela secularização da leitura e da alfabetização socializada.

Para Postman (1999), a infância, enquanto tempo particular da vida, terminava aos sete anos, no momento em que as crianças passavam a dominar as palavras e podiam falar e compreender o que os adultos falavam e compreendiam. Para ele, a idade dos sete anos foi historicamente entendida pela Igreja Católica como tempo da vida em que “[...] se passava a conhecer a diferença entre o certo e o errado, a idade da razão” (POSTMAN, 1999, p. 28). Mesmo com a existência de escolas ligadas à Igreja e a particulares, na Idade Média não havia, ainda, uma ideia consolidada de educação primária.

Ausentava-se, para Postman (1999, p. 29), um conceito de educação letrada, ao passo que o modo medieval de aprendizagem era o da oralidade, isto é, caracterizava-se, essencialmente, pela “[...] prática de algum serviço – o que poderíamos chamar de estágio de

trabalho” (POSTMAN, 1999, p. 29). Nesse sentido, pela ausência de um conceito de educação letrada, os modos medievais de ensinar e educar das crianças se diferenciavam, substancialmente, da forma escolar instaurada na Europa por volta dos séculos dezesseis e dezessete, podendo ser identificados pela “[...] falta de gradação nos currículos de acordo com a dificuldade do assunto, pela simultaneidade no ensino das matérias, pela mistura das idades e pela liberdade dos alunos” (POSTMAN, 1999, p. 29).

Tendo isso em vista, não havia, portanto, qualquer correspondência das idades às atividades. Assim, a ausência de uma noção de vergonha, que se soma à ausência de uma concepção de educação letrada, explicaria a ausência do sentimento de infância na Idade Média. Para Postman (1999 p. 30) “[...] não havia, em separado, um mundo da infância. As crianças compartilhavam os mesmos jogos com os adultos, os mesmos brinquedos, as mesmas histórias de fadas. Viviam juntos, nunca separados”.

Outro ponto importante destacado por ele é que, na Idade Média, as indiferenciações nas relações sociais estabelecidas entre adultos e crianças reforçavam a ideia de que inexistia, até a modernidade, uma concepção consolidada de infância, explicada por uma estrutura de ausências: “A falta de alfabetização, a falta do conceito de educação, a falta do conceito de vergonha – estas são as razões pelas quais o conceito de infância não existiu no mundo medieval” (POSTMAN, 1999, p. 30).

Além disso, Postman (1999) contestou a importância atribuída por Ariès (1981) à alta taxa de mortalidade infantil como forma de explicar a ausência do sentimento de infância nas famílias medievais. Mediante os dados de sua pesquisa, na cidade de Londres, durante os anos de 1730 a 1779, metade das pessoas mortas eram crianças de cinco anos de idade. No entanto, esta realidade não impediu que a Inglaterra desenvolvesse, durante o século dezoito, uma ideia de infância. A nova consciência acerca da infância se associava, segundo Postman (1999, p. 32), a “[...] um novo ambiente comunicacional [que] começou a tomar forma no século dezesseis como resultado do surgimento da imprensa e da alfabetização socializada”.

Para Postman (1999), a explicação mais coerente no que diz respeito à inexistência do sentimento de infância na Idade Média corresponderia, assim, à ausência de uma cultura letrada baseada na racionalidade escrita. A invenção de uma nova forma de se conceber a infância e, conseqüentemente, de modificar o tratamento social direcionado às crianças, condiz com a criação da prensa tipográfica e, com a sua constituição, a emergência do livro impresso e da alfabetização socializada. Para ele, ao ser inventada, a imprensa criou “[...] uma nova definição de idade adulta baseada na competência de leitura e, conseqüentemente, uma nova concepção de infância baseada na incompetência de leitura” (POSTMAN, 1999, p. 32).

Nas palavras do autor, antes do aparecimento desse novo tratamento, a infância terminava aos sete anos, e a idade adulta começava imediatamente. Não havia um estágio intermediário porque nenhum era necessário. Por isso, antes do século dezesseis, não havia livros sobre criação de filhos e pouquíssimos sobre mulheres no papel de mães.

[...] é que jovens tomavam parte na maioria das cerimônias, inclusive funerais, não havendo razões para protegê-los da morte. E por isso não havia literatura infantil. [...] é que não havia livros de pediatria. E por isso as pinturas coerentemente retratavam as crianças como adultos em miniatura. [...] A linguagem de adultos e crianças também era a mesma. Não há, por exemplo, em lugar algumas referências à maneira de falar das crianças antes do século dezessete (POSTMAN, 1999, p. 32-33).

Em linhas gerais, para Postman (1999), é a ausência de uma cultura letrada que explicaria a inexistência de uma ideia de infância anterior à modernidade. Antes de sua constituição, não havia necessidade de se conceber a criança de forma diferente, ao passo que adultos e crianças compartilhavam o mesmo ambiente informacional e, portanto, viviam no mesmo mundo social e intelectual.

Todavia, quando a prensa tipográfica foi inventada e se consolidou sócio e historicamente, tornou-se evidente “[...] que uma nova espécie de idade adulta tinha sido inventada. A partir daí a idade adulta tinha de ser conquistada. Tornou-se uma realização simbólica e não biológica” (POSTMAN, 1999, p. 50). A aparição do conceito de infância pode ser entendida, assim, em decorrência de uma necessidade da modernidade. Após a constituição de uma cultura letrada e pautada na emergência da escrita e da leitura, os jovens teriam de se tornar adultos. Para tanto, teriam que aprender a ler e a escrever, e, portanto, precisariam de educação formal. Nesse processo, a civilização europeia reinventou as escolas e ao reinventá-las, “[...] transformou a infância numa necessidade” (POSTMAN, 1999, p. 50).

Em contrapartida, Heywood (2004), buscou novas fontes de pesquisa e ressaltou que a história da infância não esteve marcada por uma evolução linear. Para ele, a concepção de infância existiu em diferentes contextos, sendo caracterizada por um processo de avanços e retrocessos. O autor enfatiza que fatores políticos, econômicos e sociais que já aconteceram e continuam a acontecer na sociedade, acarretam transformações no modo de conceber a infância, levando ao entendimento de diferentes tipos de infância, conforme os diferentes contextos e sociedades.

Heywood (2004) teceu algumas críticas ao estudo de Ariès e destacou que a história da infância é algo extremamente relativo e contraditório, pois não há uma evidência confiável histórica que indique um perfil concreto da criança no decorrer da história da humanidade.

A natureza contraditória das ideias e emoções relacionadas à infância é como um fio que percorre a literatura histórica. É impressionante a frequência com as palavras ambivalência e ambiguidade aparecem em relação a períodos muito diferentes da

história, o que pode não surpreender se partirmos do pressuposto de que as sociedades tendem a abrigar concepções conflitantes a respeito da infância (HEYWOOD, 2004, p. 49).

Para Heywood (2004), até o período do século XVIII as crianças eram vistas como seres imperfeitos, incompletos, sem fala, nem direitos, que deviam subordinar-se aos desígnios dos adultos. Segundo o autor, o aparecimento do sentimento de infância se deu devido à forma com que as famílias passaram a conviver, em espaço mais restrito e longe da vida pública. Nesse contexto, outros valores se constituíram e os pais passaram a ter preocupações com a educação, a saúde e o futuro das crianças.

Nessa esteira do pensamento, para Heywood (2004), parecia muito simplista afirmar que em uma determinada época e espaço não se tinha um sentimento de infância, uma vez que, para ele, essa expressão seria ambígua por transmitir-nos “[...] tanto a ideia de uma consciência da infância quanto de um sentimento em relação a ela” (HEYWOOD, 2004, p. 33). Segundo ele, os cuidados existentes hoje com as crianças são diferentes dos últimos séculos. Porém, isso não significa afirmar que não existia uma atenção especial com essa fase da vida. Os debates sobre a infância já existiam, porém, com características diferentes, mas em todos os períodos da história, havia um momento de transição da vida infantil para a adulta.

De modo geral, para Heywood (2004), o campo da história da infância era pouco explorado, pois tratavam-se mais sobre os sistemas escolares. Uma problemática apontada por ele no estudo de Ariès foi a falta de registros sobre a infância, pois:

Os historiadores têm demonstrado uma engenhosidade considerável em utilização das fontes, recorrendo a registros oficiais como produzidos por inspetores de fábricas e escolas, trabalhos polêmicos gerados a partir de debates relacionados à infância, descrições literárias em romances e poesias, “documentos do ego”, na forma de diários, autobiografias e testemunhos orais, coleções folclóricas, manuais de aconselhamento destinados aos pais, e evidências visuais de 22 retratos e fotografias, para não falar de brinquedos, jogos, mobília e similares (HEYWOOD, 2004, p. 14).

A partir de seus estudos, surgiram várias questões relacionadas à dicotomia sobre a existência da infância no período medieval. Enquanto Ariès (1981) realizou um estudo minucioso da Idade Média em busca de indícios sobre a infância por meio da iconografia e historiografia, tentando comprovar por meio dos indícios colhidos a inexistência de sentimento de infância neste período, Heywood (2004) analisou de forma contínua as compreensões diversas sobre a infância a partir de suas transformações no período medieval até a visão das crianças no mundo moderno.

Ao analisar o estudo da história da infância realizada por Ariès (1981), o autor menciona que as crianças medievais são incluídas no mundo dos adultos fazendo atividades consideradas

impróprias para a sua idade “[...] ajudando os pais, trabalhando na condição de servas ou desenvolvendo o aprendizado de um ofício” (HEYWOOD, 2004, p. 30). O autor afirma que as crianças, ao completarem 7 anos de idade, eram enviadas para outras famílias para os afazeres domésticos. O autor discorda que esse deslocamento era realizado por uma minoria:

[...] vários historiadores chegaram à conclusão de que houve exageros quando à dureza do tratamento parental dos filhos durante os períodos medieval e moderno. As crianças podem muito bem ter compreendido que as práticas que parecem abusivas hoje em dia, tais como açoitamentos freqüentes, eram motivadas pelo amor e por uma preocupação com seus interesses. Havia também uma necessidade cruel subjacente, que levava os pais a tomar decisões dolorosas sobre o abandono ou a uma saída de casa precoce (HEYWOOD, 2004, p. 155).

Para Heywood (2004), a infância e a adolescência na Idade Média não foram completamente ignoradas; entretanto, foram definidas de forma ambígua e, por vezes, desprezadas.

Kuhlmann Junior (2010) também faz uma nova reflexão sobre a particularidade infantil na Idade Média ao afirmar que o sentimento de infância não seria inexistente naquela época. Apesar de ele se referir em seus estudos ao contexto brasileiro, estes também nos auxiliam a pensar a construção e a evolução da infância. Para ele,

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história (KUHLMANN JUNIOR, 2010, p. 30).

Para Kuhlmann Junior (2010), a construção da infância de Ariès (1981) tem uma concepção linear, uma vez que sua pesquisa tem como fundamento as fontes de famílias ricas, a partir da qual surgiu o sentimento da infância.

A vida privada da infância popular teve pouco registro. Por outro lado, há vários documentos da vida pública que relata as iniciativas assistencialistas aos pobres e trabalhadores: A grande quantidade de trabalhos sobre a história da assistência à criança pobre, atualmente, evidencia tanto uma preocupação com o tema, sinal da sua historicidade, quanto, a existência de um volume significativo de fontes capazes de alimentar essas pesquisas. Além, dos tratados, da legislação, dos relatórios, encontram-se também históricos como a roda dos expostos da Santa Casa de Misericórdia de Salvador, escrito em 1962 (KUHLMANN JUNIOR, 2010, p. 25).

Em seus estudos, Kuhlmann Junior (2004) realiza uma reconstrução do conceito de infância no Brasil e demonstra de maneira variada as marcas do desenvolvimento de um sentimento da infância já existente no país desde o século XVI, apontando a diferença de pensamentos sobre o entendimento da singularidade da infância – a criança era entendida pelo

amor ou rejeição dos pais, especialmente revelados pelo protagonismo da mãe no acolhimento ou rejeição, e eventualmente na prática do infanticídio.

Kuhlmann Junior (2010) afirma, ainda, que a noção de infância não está ligada somente a um intervalo de idades, a uma fase psicológica ou até mesmo a um tempo sequencial, mas que a infância é um conjunto de acontecimentos, vivências e histórias, ou seja, representa um modo de vida, no qual as crianças são protagonistas sociais, que devem ser vistas como capazes de desenvolver e construir seus próprios mundos sociais, por meio dos ensinamentos, da maneira de pensar e agir. Para ele, a infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, seu significado decorre das transformações sociais. Além disso, é necessário compreender a criança como um indivíduo que está na história e que a ela pertence, assim, pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, o que, por sua vez, requer compreender o que se entende por sujeito histórico.

Com relação ao Brasil, Kuhlmann Junior (2010) destaca que, dentre os anos de 1550 e 1560, já se encontravam evidências do desenvolvimento do pensamento de infância, pois os jesuítas – padres que pertenciam à Companhia de Jesus, uma ordem religiosa vinculada à Igreja Católica que tinha como objetivo a pregação do evangelho pelo mundo – se interessavam pelas crianças indígenas que povoavam o Brasil. O interesse em tomar conta dos indígenas se resumiu pela vantagem de catequizá-los, cujos responsáveis entregavam seus filhos para que fossem doutrinados de acordo com os ensinamentos cristãos e os bons costumes.

A partir de tais ideais, notamos que a história da infância é apresentada pelo grande domínio do adulto porque, para Kuhlmann Junior (2010), essa história não é escrita pela criança, somos nós, adultos, que pesquisamos e escrevemos sobre ela. Nesse sentido, a infância foi sendo orientada e preparada conforme a maneira de considerar, agir e pensar, de acordo com os interesses dos adultos. A história da infância é, portanto, uma história da ligação da sociedade, da cultura e dos adultos com as crianças. Essa representação de infância não era identificada e praticada da mesma maneira por todas as crianças, antes da Modernidade, visto que os modos de ter e viver a infância resultam de condições sociais, econômicas e culturais.

Com relação à invisibilidade dada à criança durante tanto tempo, Kuhlmann Junior (2010) relata que não se trata apenas um discurso histórico, como também cívico, pois se a criança não é respeitada e reconhecida como um ser ativo e agente social, não há políticas públicas que garantam seus direitos, valores e sentimentos. Para o autor, as buscas por iniciativas de serviço à infância no Brasil, se iniciaram na formação com caráter assistencialista, conforme as suas necessidades sociais. As tentativas iniciais de serviço à infância brasileira foram vistas pelas iniciativas no atendimento assistencialistas e filantrópicos vinculados aos

interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos (KUHLMANN JUNIOR, 2010, p. 77).

A ideia de ajudar e receber a infância surgiu em meados do século XIX, incentivando na formação de várias instituições e entidades para atendê-las nas áreas da saúde e sobrevivência, direitos sociais e educação.

Segundo Kuhlmann Junior (2010), no Brasil, por volta do século XIX, estava surgindo um grande número de organizações de creches, asilos e orfanatos, com o objetivo de ajudar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as crianças abandonadas. Kuhlmann Junior (2010, p. 87) deixa claro que “Essas influências se articularam, em nosso país, tanto na composição das entidades, como na participação e organização de congressos sobre os temas da assistência, da higiene, da educação, etc., que ocorreram em número expressivo durante o período estudado”.

Contudo, é no final do século XIX e início do século XX que a criança tem seu direito reconhecido à educação na legislação. No período de redemocratização do país, mediante intensas lutas sociais de mulheres, movimento feminista, trabalhadores e outros, os direitos das crianças foram legitimados como parte do sistema educacional pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e pela Política Nacional de Educação Infantil de 2001. Nesses documentos, são apresentados diferentes indicativos, sugestões e ações necessárias para o cuidado da criança e o respeito aos seus direitos.

Ao longo da história, observamos inúmeros processos de mudanças que ocorreram na sociedade, seja nos âmbitos econômico, político, social, educacional, entre outros, seja na imagem que, ao longo dos séculos, foi sendo desencadeada sobre a criança e sua infância. É possível perceber a evolução da percepção de quem é a criança e suas reais necessidades, e estabelecer uma relação com a educação infantil, pois é o momento em que ela adentra na educação.

Essas mudanças no entendimento sobre a criança ocasionaram, na sociedade, uma preocupação em estabelecer medidas de proteção, métodos de educar e escolarização da mesma (MARAFON, 2012). É, pois, nesse contexto de modificações que abordaremos o atendimento à criança pequena no Brasil, com a finalidade de compreender como a concepção social de criança influenciou na forma de atendimento prestado a ela.

O período em estudo reflete o entendimento e a preocupação com a criança e com o atendimento que lhe é destinado. Retrata, ainda, o movimento que, ao longo da história, desencadeou novos olhares a partir de reflexões, discussões e embates da sociedade, que culminaram com o entendimento de criança como sujeito de direito, destinando-lhes direitos

sociais regulamentados por lei, entre eles o direito à educação desde o nascimento (PASSETI, 1999).

Para tanto, buscando trazer para a discussão o processo de atendimento educacional à criança pequena, destacamos que foi necessário recorrer a documentos legais e oficiais, para compreender os conceitos de criança presentes. O estudo documental foi fundamental para compreender os caminhos construídos, ao longo da história, até chegar à nova concepção de criança, qual seja, como sujeito de direito. Essa nova construção culminou na constituição da educação infantil como direito social e a tornou parte das políticas públicas brasileiras.

No próximo subtítulo, propomos uma breve discussão sobre a educação infantil, com vistas a perceber a evolução da concepção da infância nesse processo. Concomitantemente e diante das concepções apresentadas, nos cabe indagar se os documentos legais da Educação Infantil vêm se constituindo como um espaço de reconhecimento, valorização e protagonismo da criança, que é reconhecida como sujeito e ator social, que carrega necessidades e também possui direitos, ou se continuamos a perceber a infância como um período sem importância e a criança apenas como um adulto em miniatura.

2.2 Aspectos históricos e legais da Educação Infantil

Consideramos a Educação Infantil como a etapa de inserção da criança no contexto escolar. Etapa em que todo o seu desenvolvimento, em suas diferentes facetas, ocorre, tornando-se todo e qualquer contato com a infância de suma importância para a sua constituição enquanto sujeito. Do mesmo modo, considerar a criança como sujeito de direitos é fundamental para compreender todas as mudanças legais conquistadas ao longo do tempo, uma vez que, para se chegar a uma educação infantil de direito, muitas lutas e desafios foram travados na história.

Para este tópico, visamos abordar as percepções históricas acerca da infância e do surgimento das escolas de Educação Infantil após um longo processo de transformações sociais e políticas, e os documentos que legitimam a criança como sujeito de direitos. Importante considerar que essas discussões têm se baseado na importância de se considerar as concepções de infância para se pensar o trabalho pedagógico, pois o tratamento dado à criança e a maneira como ela é vista pela sociedade, em razão das mudanças em diferentes contextos e épocas, tem reflexo nas práticas educativas escolares.

Entendemos, nesta pesquisa, a criança como sujeito protagonista da sua própria cultura que produz relações e vivências, e que é capaz de transformar a realidade. Assim, analisar o percurso histórico da educação infantil contribui para perceber as mudanças na percepção da

criança que aconteceram ao longo do tempo, e de que modo contribuíram para que a criança fosse considerada como sujeito de direitos.

Como vimos, para Kuhlmann Junior (2010) e, também, para Ariès (1981), a caracterização do infante foi uma escolha baseada em condições históricas e, ao passo em que a sociedade se modifica, novos condicionantes vão surgindo no contexto social e revelam condições de perceber a crianças sob novas perspectivas. Assim, a concepção de infância como condição social de ser criança, e não como sinônimo de criança, é elemento chave para a compreensão e análise do reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

Ao se tratar da Educação Infantil, observa-se um histórico recente no sentido de pensar sobre a criança e suas necessidades para ser possível elaborar propostas pedagógicas que atendam às suas peculiaridades formativas em diferentes fases do desenvolvimento. De acordo com Oliveira (2008), o surgimento das instituições se deu na Europa, quando com a crescente industrialização e consolidação do sistema capitalista emergiu a necessidade de inserção das mulheres das camadas populares no mercado de trabalho. Concomitantemente surgiram as primeiras instituições, denominadas de *asilos*, destinadas a abrigar as crianças filhas da classe trabalhadora.

De acordo com Freitas (2003), na França, onde se deu a origem da palavra *creche*, as instituições recebiam crianças de 0 a 2 anos de idade. Após essa idade, a criança era levada para esses asilos, que se destinavam às crianças de 3 a 6 anos. Com o passar do tempo, a creche e as salas de asilo se tornaram etapas que antecederiam a escolarização.

No Brasil, segundo Kuhlmann Junior (2010), as creches tiveram início com o sistema republicano, em 1889. Embora existissem instituições destinadas à infância na Monarquia, somente após o advento da República é que as instituições de educação cresceram. Antes disso, o que se via eram tentativas políticas, econômicas e religiosas de proteger a infância, as quais estavam diretamente relacionadas à criança desamparada.

A partir da Lei do Ventre Livre de 1871, surgiram os asilos para crianças, com a finalidade de educar os filhos das escravas, nos mesmos moldes disciplinadores dos franceses. Para Kuhlmann Junior (2000), apesar do caráter higienista e assistencialista, que tinha por objetivo dar assistência às crianças pobres e abandonadas, desconsiderando as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade, os asilos ou creches possuíam, também, cunho educacional, e como o atendimento à criança pequena era visto como distribuição de favores e não como direito social, essas instituições moldavam as crianças da classe trabalhadora a partir de uma formação que se dava no âmbito da submissão e da conformação com uma sociedade desigual.

Segundo Kuhlmann Junior (2000), um pouco depois, a partir de 1880, já havia jardins de infância, bem como alguns pareceres que indicavam a necessidade de oferta de educação infantil por parte do Estado. Dentre muitas influências que ajudaram a consolidar os modelos de educação infantil, infere-se o criado na Alemanha por Friedrich Fröebel (1782-1852), chamado *Kindergarten*, e que deu origem à denominação jardim de infância, em 1840.

Conforme Oliveira (2002),

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternais -ou qualquer nome dado a instituições com características semelhantes às Salles d'asile francesas- seriam assistenciais e não educativas (OLIVEIRA, 2002, p. 100).

A partir da influência froebeliana, muitos jardins de infância foram instalados no Brasil, cuja expressão criava uma comparação entre a primeira infância e o cultivo de plantas. Nesse período, as creches eram destinadas às crianças pobres, com a assistência e o jardim de infância para a elite, cujo foco era o preparo para a escola. Concomitantemente às ideias protagonizadas por Fröebel, o trabalho do professor era comparado ao de um jardineiro cuidadoso. Autores como Kuhlmann Junior (2010) afirmam que, desde 1875, já havia um jardim de infância particular instalado no Rio de Janeiro destinado à escolarização de crianças ricas. Nessas instituições eram oferecidas atividades que consideravam a educação do corpo e do aprendizado da higiene.

No Brasil, a creche é uma instituição do Brasil República, em que primeira surgiu em 1889, no Rio de Janeiro. Entretanto, as creches aumentaram, mais precisamente, a partir de 1923, quando as autoridades governamentais reconheceram a presença de grande número de mulheres nas indústrias e foram pressionadas a reconhecer o direito de amamentar, provocando a expansão.

A partir da década de 1930, uma série de iniciativas relacionadas à educação infantil começaram a surgir. Após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, as crianças foram incluídas na Carta Magna, que foi reforçada por outras leis infraconstitucionais. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) definiu, de forma clara, que todo sujeito tem direitos desde seu nascimento deve ser considerado como um cidadão, garantindo a sua dignidade.

Posteriormente, em 1961, após uma série de lutas, debates e disputas políticas, o Congresso Nacional aprovou a primeira Lei de Diretrizes e Bases, que trouxe uma ampla reforma para a educação brasileira. Em seu texto, a criança de 0 a 6 anos se constituía como

detentora do direito de receber educação, especialmente em escolas maternas e nos jardins de infância.

Contudo, foi somente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que o direito e o acesso à creche foram reconhecidos como um direito da criança, e estes lugares destinavam-se apenas ao cuidado das crianças para que suas mães pudessem trabalhar, e não tinham o objetivo e a preocupação com o desenvolvimento intelectual e cognitivo das crianças.

Para Oliveira (2002),

[...] a elaboração de novos programas buscava romper com concepções meramente assistencialistas. [...] propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças [...] na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino (p. 115).

Conforme legitimado pela Constituição Federal (CF),

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, tendo como objetivo ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Concomitante a isso, em 2006, a CF/88 incluiu, em sua redação, que a Educação Infantil deveria ser ofertada pelo Estado em instituições como creches (etapa destinada às crianças de zero a três anos) e pré-escolas (para crianças de quatro e cinco anos), como consta a seguir:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
[...]
[...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988).

A partir da década de 1990, houve mudanças nos ambientes que recebiam as crianças, tanto na forma de ver como compreender a criança, que passou a ser considerada um sujeito histórico e de direitos, com uma cultura, fazendo parte de uma sociedade em constante transformação.

Por volta da década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA também trouxe novas perspectivas para as políticas voltadas à infância, na medida em que ofereceu respaldo ao cumprimento da garantia dos direitos da criança, especialmente no que diz respeito à vida, à cidadania e à escolarização. Mas, foi somente em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, que a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica, passando aos municípios a incumbência de manter e organizar as instituições desse nível de ensino.

Nesses termos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, apontou, no seu artigo 29, a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação

Básica com o objetivo de promover “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Com a LDB, as instituições que atendem as crianças de 0 a 6 anos foram denominadas de creches e pré-escolas sendo a “creche” voltada ao atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade e “pré-escola” às crianças de 4 a 6 anos. No entanto,

Embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/200926, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2018, p. 36).

A partir destas mudanças sinalizadas, entre o final dos anos 1990 e toda a década de 2000, foram publicados documentos orientadores para a Educação Infantil, demonstrando a importância que essa etapa da educação básica alcançava junto às autoridades e os educadores.

Atualmente, a organização da Educação Infantil no Brasil se fundamenta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Sobre as DCNEI, é importante destacar que contribuíram para assegurar novos olhares para a criança, preconizando a ideia da Educação Infantil como uma fase específica, buscando a valorização da infância, crianças e suas peculiaridades. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, embora tome as DCNEI como referência principal para definição de conceitos, traz propostas de trabalho diferentes, das quais não levantaremos a discussão, pois se distanciam da visão de criança como sujeito protagonista que buscamos evidenciar neste trabalho.

Destacamos que a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI) para a Educação Infantil foi publicada em 1999 pelo Conselho Nacional de Educação. No entanto, em 2009, o documento passou por uma revisão para que as propostas pedagógicas das escolas de educação infantil tivessem melhores princípios, fundamentos e procedimentos às práticas pedagógicas. Desse modo, o documento trouxe um novo olhar para a criança e se constituiu como obrigatório, normativo e que objetivou fundamentar a construção do currículo escolar, além de

Orientar e normatizar o currículo escolar nas diferentes etapas. A sua formulação é decorrente da LDB e é realizada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, destinando-se a todos os sistemas de ensino, ou seja, a todos os segmentos. Mesmo tendo autonomia, as escolas devem seguir as orientações das DCNs sendo coerentes com a sua proposta, não podendo contrariá-la (MELLO; SUDBRACK, 2018, p. 9).

As DCNEI trazem definições que visam legitimar tanto a concepção de Educação Infantil

como também aspectos relativos à criança, ao currículo, à avaliação e à proposta pedagógica dessas instituições. Além disso, as referidas diretrizes compõem um documento que assume um viés mais sociológico, que concebe a criança como sujeito histórico e de direitos.

No que diz respeito à organização, no documento, observamos que há dois eixos principais definidos como “interações” e “brincadeiras” que sustentam as orientações gerais sobre o trabalho a ser desenvolvido com as crianças da Educação Infantil. Dessa forma, não são indicados “conteúdos escolares”, mas orientações para construção de uma proposta pedagógica para esse nível de ensino, sendo que, de acordo com as DCNEI,

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

Em relação à concepção de Educação Infantil, as DCNEI afirmam, em seu art. 5º, que

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p. 1).

Além disso, as DCNEI tratam da necessidade de articulação entre a fase da Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O texto traz que,

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 30).

Notamos nas DCNEI que as práticas educativas precisam estabelecer vínculos com o Ensino Fundamental, já que se trata de um processo contínuo de formação e desenvolvimento, porém, sem perder as especificidades da Educação Infantil, pois esse espaço educativo precisa respeitar as especificidades da infância. Por isso, “[...] deve ser visto como potenciaizador do desenvolvimento da criança. O referencial a ser considerado para o aprendizado é a própria criança” (BARROS, 2009, p. 50).

Outro ponto importante é que, conforme já apresentamos, nas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2010), observamos a criança como ator social, co-construtor da infância e da sociedade, cujos artigos 3 e 4 reforçam a ideia de que as crianças possuem experiências e saberes, constroem sua identidade pessoal e coletiva e produzem cultura. Desse modo, percebemos uma ênfase na criança como sujeito, para quem as ações devem ser pensadas tendo em vista as interações e brincadeiras como eixo central das práticas pedagógicas. O documento, em seu art. 4º, estabelece que

[...] a criança é centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, fantasia, imagina, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura (BRASIL, 2010).

Destacamos que as DCNEI revelam uma concepção de criança que dialoga com os pressupostos da Sociologia da Infância, que apresentaremos a seguir, e com a qual compactuamos, na qual a criança é considerada sujeito histórico e cultural, de voz ativa, singular, que precisa ser escutado e respeitado em suas particularidades. Notamos, também, uma concepção na qual a criança se desenvolve em relação aos seus pares, ao passo em que vai configurando sentido e significado à sua experiência. Além disso, de acordo com as DCNEI (2010), a infância pode ser entendida como construção social e cultural, numa perspectiva plural igualmente construída e reconstruída para e pelas crianças.

Percebemos, assim, que as concepções apresentadas no documento corroboram os estudos da Sociologia da Infância e representam um avanço em termos de reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Nessa perspectiva, é preciso olhar para a criança por meio dos olhos dela, e não dos olhos dos adultos, e perceber suas necessidades, desejos e limitações com base em suas particularidades e características da condição de ser criança.

Apesar de destacarmos a luta pelos direitos das crianças e da visão sobre a criança como detentora destes, o histórico da educação infantil revela que é necessário avançarmos na compreensão do entendimento de criança e de infância na atualidade para a legitimação da criança como sujeito, isso porque, alguns documentos, como a BNCC de 2017, negligenciam as especificidades das crianças pequenas, principalmente no que diz respeito ao protagonismo que podem exercer no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Em síntese, em relação ao reconhecimento da criança nos documentos oficiais, notamos que a Constituição Federal de 1988 representou um grande avanço ao reconhecer a criança como cidadã e, posteriormente, outras iniciativas e documentos foram instituídos de forma a validar as novas perspectivas e políticas voltadas à infância oferecendo respaldo ao cumprimento da garantia dos direitos da criança, especialmente no que diz respeito à vida, à cidadania e à escolarização. Por outro lado, verificamos uma naturalização dessa ideia nos discursos das últimas décadas, uma vez que é reproduzido continuamente, sem que haja um debate mais aprofundado, tendo em vista que apesar dos avanços, ainda se torna um desafio para muitos, tomar a criança como sujeito de direitos.

Para Soares (2003, p. 1), o paradigma que busca entender a criança como sujeito de direitos “[...] apesar de estar muitas vezes presente nos discursos que desenvolvemos acerca da

infância, nas mais variadas áreas do saber, continua, também insistentemente, a apresentar-se como um discurso decorativo e quimérico”. Reconhecemos que a legitimação da criança como sujeito de direitos é responsável por um importante movimento de reconhecimento. No entanto, conforme Soares (2003), também nos chama atenção que os direitos das crianças são utilizados como um artifício político para dar credibilidade e visibilidade às políticas públicas voltadas à infância, sem efetivar-se na realidade social.

A intenção dessa discussão consiste em pensar se esses direitos estão sendo efetivados na realidade, posto que observamos, por meio das práticas de professores das instituições de educação infantil, a presença de algumas concepções correspondentes à negação ao direito de participação política; a presença da concepção de criança como um vir a ser e como “incapaz”. Além disso, nota-se a existência de precárias condições de trabalho em muitas instituições, carecendo de investimento público efetivo e de políticas públicas articuladas.

Ressaltamos que os direitos das crianças se caracterizam por uma longa e dura luta ainda em curso e necessária em todo o mundo, mesmo que tais conquistas com base nas legislações representem um avanço. A efetivação de tais direitos ainda carece de um tipo de articulação mais ampla e complexa, relacionada às transformações política, cultural e econômica das diferentes sociedades, especialmente, a brasileira, na qual a criança que antes era vista como um sujeito “menor” passou a ser definida como sujeito de direitos.

Ao tratar da educação infantil, observamos um histórico recente no sentido de pensar sobre a criança e suas necessidades para pensar propostas pedagógicas que atendam às suas peculiaridades formativas em diferentes fases do desenvolvimento. Inferimos que, as discussões sobre a educação infantil devem se basear na importância de se considerar as concepções de infância, algo que em outros tempos não era demarcado com significativo para se pensar o trabalho pedagógico. Assim, entendemos que o tratamento dado à criança e a maneira como ela é vista pela sociedade, em razão das mudanças em diferentes contextos e épocas, tem reflexo nas práticas educativas escolares.

Tendo isso em vista e buscando proporcionar uma discussão sobre as especificidades e necessidades das crianças em todos os contextos, principalmente na educação infantil, apresentamos, na próxima seção, um diálogo com a sociologia da infância, cujos ideais entendem a criança como sujeito de direitos, isto é, produtora de cultura e capaz de transformar a sociedade.

3 A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR AS CRIANÇAS E AS INFÂNCIAS

Nesta seção serão apresentadas as discussões presentes no âmbito da Sociologia da Infância, buscando perceber as crianças e as infâncias a partir do olhar sociológico. Pretendemos destacar o reconhecimento deste campo e a relevância dos estudos sobre a criança e a infância, bem como as concepções desse campo de estudo buscando trazer luz às referências a essas definições de maneira a compreendermos sua visão sobre as especificidades e necessidades das crianças em todos os contextos para que possamos aplicá-los à Educação Infantil.

Neste percurso, apresentamos os pressupostos básicos e as contribuições da Sociologia da Infância, com base na visão dos autores de referência no tema como Corsaro (2011), Sarmiento; Pinto (1997), escolha que se reflete nas importantes concepções apresentadas por estes que nos auxiliam a compreender os principais conceitos da sociologia da Infância.

Embora tenha passado a existir uma preocupação com a compreensão das crianças em termos históricos, na visão de Sarmiento (2005), é a partir da década de 1990 que se discutem a criança e a infância na Sociologia europeia:

A constituição e legitimação do campo científico da sociologia da infância está em curso em todo o mundo, desde há pouco mais de uma década. [...] A constituição do campo concretiza-se na definição de um conjunto de objectos sociológicos específicos (no caso vertente, a infância e a criança como actor social pleno), um conjunto de constructos teóricos de referência e um conjunto de investigadores implicados no desenvolvimento empírico e teórico do conhecimento (SARMENTO, 2005, p. 362).

Durante muito tempo, as Ciências Sociais não refletiam, em seus estudos, sobre a criança e a infância, por não considerar que esse público merecesse atenção no sentido de oferecer material para ser analisado. Nesse sentido, as pesquisas sociológicas da infância buscam dar visibilidade à criança e à infância no âmbito social, refutando, para tanto, as visões que concebem a infância como devir e a criança como sujeito social sem historicidade e cultura próprias, concedendo à infância o status de categoria social do tipo geracional e a criança como sujeito social de plenos direitos (SARMENTO; PINTO, 1997; SARMENTO, 2005).

Sarmiento (2008) entende que, acrescido à revisão do conceito de socialização, os estudos da infância ganharam maior notoriedade nos tempos contemporâneos, devido ao fato de a sociologia, progressivamente, se voltar para as dimensões sociais do espaço privado e da individualização. Para ele, “[...] a reentrada do privado e do subjetivo no domínio do que é socialmente focalizado não deixa de trazer importantes consequências para a definição da pertinência analítica da sociologia da infância” (SARMENTO, 2008, p. 21).

Quinteiro (2002) aponta que os primeiros subsídios de uma sociologia da infância contrapõem-se a noção de criança como um simples objeto passivo de uma socialização orientada por instituições ou agentes sociais. Para a autora, a Sociologia da Infância nasce a partir da necessidade de sua construção social como um novo paradigma, com ênfase na necessidade de se elaborar a reconstrução deste conceito marcado por uma visão ocidental e adultocêntrica de criança, cuja crítica fundamental diz respeito à visão de criança considerada como tábula rasa a qual os adultos imprimem a sua cultura, como apresentamos anteriormente.

Com base nos estudos de Sirota (2001) e Montandon (2001), a Sociologia da Infância surgiu na década de 1930, com os trabalhos do sociólogo e antropólogo Marcel Mauss, no âmbito das Ciências Sociais e, anos depois, na década de 1980, no continente europeu, com o desenvolvimento do universo infantil e reconhecimento de suas particularidades, foi lançado um novo olhar sobre a criança, para além do ser biológico e psíquico.

Evidenciamos, nesse contexto, que a Sociologia da Infância nasce efetivamente a partir dos estudos sobre a socialização da criança e, de certo modo, refutando o conceito de socialização como imposição adulta à criança, entendida como mera receptora passiva da cultura adulta. Isso se torna ainda mais evidente nas palavras de Sarmiento (2005, p. 374), que afirma que “[...] a desconstrução do conceito de ‘socialização’ é inerente à emancipação da infância como objecto teórico e à interpretação das crianças como seres sociais plenos, dotados de capacidade de acção e culturalmente criativos”.

Desse modo, entendemos, a partir de Sarmiento (2005) e Prout (2010), que a Sociologia da Infância surge para criar um espaço para a infância no discurso sociológico, visto que, até então, não tinha reservado às crianças uma atenção específica, pois eram somente estudadas na relação entre escola e família e atreladas à discussão sobre a socialização como uma forma de inculcação dos valores da sociedade adulta. Além disso, para Sarmiento (2008, p. 3), os estudos da sociologia da infância “[...] tem vindo, sobretudo no decurso das duas últimas décadas, a ganhar maior expressão, através da criação dos seus próprios conceitos, da formulação de teorias e abordagens distintas e de constituição de problemáticas autónomas”.

Sarmiento (2005) propõe o pensamento da sociologia da infância a partir da percepção da criança como sujeito protagonista em seu processo de interação. Para o autor, a sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano. Porém, mais do que isso, para ele, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio. Assim, a infância é concebida como uma categoria

social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social.

O professor e pesquisador William Corsaro também é um dos mais respeitados estudiosos da infância numa perspectiva sociológica, e um dos mais importantes representantes da sociologia da infância contemporânea. São objetos principais de suas investigações as relações entre as crianças, suas vidas e sua participação social por meio de estudos etnográficos, sobre os quais se pode afirmar que o autor não faz pesquisas sobre as crianças, mas com as crianças, ou a partir das crianças. Sua obra “Sociologia da infância”, de 2011, representou um avanço muito significativo para a pesquisa sobre a infância e culturas infantis, pois até então se tinha acesso à obra apenas em outras línguas. A proposta da obra de Corsaro foi estudar as crianças numa perspectiva sociológica cujo foco não estava nas questões individuais e de preparação para o futuro, as quais consideravam a socialização como a internalização, pelas crianças, dos conhecimentos, regras e normas adultas.

Corsaro (2011) faz críticas às perspectivas sociológicas clássicas, reprodutivistas e da psicologia, e reconhece as contribuições dos modelos construtivistas de Piaget e Vygotsky, em que o último reconhece que o sujeito se constitui nas relações com os outros, assim a criança já nasce em um meio cultural repleto de significações produzidas. Desse modo, o desenvolvimento humano pode ser entendido como um processo cultural que ocorre necessariamente mediado por um outro social, marcado por etapas diferentes e determinado pelas atividades mediadas, no contexto da própria cultura.

No entanto, Corsaro (2011) apresenta censuras a essa visão individualista e ao modelo linear de desenvolvimento. O autor apresenta as relações construídas coletivamente pelas crianças entre si, com os adultos e como nessas relações a cultura é reproduzida, compartilhada, criada e recriada. Desse modo, Corsaro (2011) se envolve nas situações de brincadeira posicionando-se como um “adulto atípico” (destituído de poder), atitude que permite uma relação de confiança com as crianças, o que lhe proporciona trânsito livre e um olhar diferenciado do universo infantil.

Além disso, Corsaro (2011) utiliza-se do conceito de “reprodução interpretativa”, por ele criado – que expressa no termo “reprodução” a restrição das condições da estrutura social e de reprodução social, além dos processos históricos que constituem sociedades e culturas e afetam as crianças e infâncias como suas integrantes –, para lembrar que “[...] as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais” (CORSARO, 2011, p. 32). A inovação e a criatividade advindas da participação social das crianças seriam expressas pelo termo “interpretativa”.

Outro conceito muito presente nessa obra é o de cultura de pares, pois, segundo Corsaro (2011 p. 94-95), “[...] as crianças não se desenvolvem simplesmente como indivíduos, elas produzem coletivamente culturas de pares e contribuem para a reprodução de uma sociedade ou cultura mais ampla [...]”. Nesse sentido, entendemos que as crianças contribuem simultaneamente com a culturas dos adultos e também das crianças.

Importante ressaltar que, apesar de a Europa se constituir como o berço de consolidação deste campo teórico, ao fazermos um balanço histórico desses estudos no Brasil, somos levados para a década de 1930, marcada pelo movimento modernista no qual diferentes artistas brasileiros, influenciados pelo cubismo e pelo futurismo, procuravam transformar a produção artística brasileira, especialmente a literatura e as artes plásticas, cujos estudos sobre as crianças e suas manifestações folclóricas contribuíram para a expansão e consolidação do campo.

Uma década mais tarde, nos anos de 1940, o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes, considerado o pioneiro, insere a temática da cultura brasileira e do folclore nos estudos sociológicos, transformando o campo da sociologia. O trabalho de Fernandes (1947) não só reinterpretou a sociologia clássica e moderna, como abriu espaço para a construção de uma sociologia brasileira, baseada em seus próprios fatos, nos interesses de uma nação em progresso e carente em relação à igualdade social. “Florestan Fernandes é o fundador da sociologia crítica no Brasil. Toda a sua produção intelectual está impregnada de um estilo de reflexão que questiona a realidade social e o pensamento” (IANNI, 1996, p 25-26).

Para Ianni (1996), sua intenção era pensar uma teoria que permitia uma nova interpretação do Brasil, ou seja, um novo estilo de pensar o passado e o presente, passado este que constitui a sociedade brasileira e que está atrelado aos processos colonizadores e escravistas. Portanto, para Florestan, não era possível progresso nacional sem antes entender como se deu a constituição do país, ou seja, os fatos históricos que colocaram em luta os sujeitos, principalmente o sujeito negro. O objetivo central na obra de Florestan Fernandes foi reconstruir a realidade (IANNI, 1996). Para tanto, seus trabalhos destacam a problemática indígena, da escravatura e da abolição, assim como da educação, da sociedade, do folclore e da cultura. Nesse sentido, quando se dedica ao estudo do folclore e se depara com as “trocinhas”, Florestan investe nos indivíduos marginais.

Dessa forma, Florestan Fernandes impõe sua marca à Sociologia no Brasil de diferentes formas, influenciando, de modo direto e indireto, outros campos de estudo, de pesquisas e de ensino. Quinteiro (2002) e Abramowicz (2010) indicam Florestan Fernandes como pioneiro de uma Sociologia da Infância no Brasil, isso porque seu trabalho e o conceito “cultura infantil”

que ele cunhou permite a consideração de que seu trabalho não só reflete, mas também sustenta, os trabalhos deste campo teórico.

Em sua obra “Folclore e mudança social na cidade de São Paulo”, Florestan Fernandes apresenta aspectos referentes às experiências infantis dos grupos que tomou nota no bairro do Bom Retiro. Tratava-se de grupos de crianças oriundas de famílias imigrantes, que se reuniam nas ruas do bairro para brincar, cantar, dançar e jogar. Para Ianni (1996), o objetivo de Fernandes, ao realizar uma etnografia das crianças do Bom Retiro, foi encontrar nos grupos infantis aspectos do folclore brasileiro. No capítulo “As trocinhas do Bom Retiro” desta obra, Fernandes evidencia o modo como as crianças imigrantes aprendiam em suas famílias aspectos e elementos culturais de seus países de origem. Tais aspectos eram reproduzidos nas cantigas que compartilhavam com outras crianças e trocavam com elas informações afetas a relacionamento, bons costumes e direcionamentos de gênero e idade. A partir disso, Fernandes percebeu que o folclore brasileiro funcionava para as crianças como elemento de socialização, pois os elementos da cultura adulta que compunham as cantigas das crianças não eram reproduzidos sem antes serem interpretados por elas. Para ele, tratava-se de uma reinterpretação do mundo adulto pelas crianças, num movimento que, para Fernandes, foi sendo denominado como “cultura infantil”.

Nesse sentido, para Ianni (1996), Fernandes observou nos pequenos grupos de crianças, elementos da cultura adulta expressos por meio das brincadeiras, das organizações de grupos, das negociações entre as crianças e também das cantigas reproduzidas por elas em suas rodas. Ainda, reconhecendo a “cultura infantil” como categoria de análise social, Florestan Fernandes colocou em pauta elementos relacionados à raça, gênero, etnia e classe social presentes nas interações entre as crianças, considerando especialmente relevantes aqueles relacionados à gênero.

Para Fernandes (2004),

[...] a criança não está copiando quem quer que seja em seus folguedos, porque estes folguedos pertencem ao patrimônio cultural do grupo e já estão suficientemente despersonalizados, pela duração no tempo e pelas transmissões sucessivas de grupos, para não lembrar nenhuma pessoa designável (p. 218).

De acordo com Abramowicz (2015), Florestan compreende a “cultura infantil” e os processos socializadores que dela se desdobram como uma aquisição das funções sociais por parte das crianças, não se tratando de imitação sobre aquilo que observam nos adultos, mas de uma apropriação da cultura de que fazem parte. “A cultura infantil é resultado das relações sociais e dos processos de socialização exercidos e vivenciados entre as crianças” (ABRAMOWICZ, 2015, p. 18).

Nessas palavras, é possível inferir que Florestan Fernandes reconheceu o grupo infantil tomando a “cultura infantil” e o folclore como categorias de análise. Desse modo, afirma-se, com base nos estudos de Abramowicz (2015), que o trabalho de Florestan Fernandes abre o campo para a constituição da sociologia da infância no Brasil, subsidiando sua construção a partir da década de 1990.

[...] Florestan realizou uma ciência social, tomando a cultura infantil e o folclore como categorias de análise, buscando as raízes daquilo que poderia vir a se constituir como uma sociologia brasileira. Desta forma, poderíamos afirmar que seu trabalho abre o campo para a constituição da sociologia da infância no Brasil (ABRAMOWICZ, 2015, p. 21).

Nesses termos, a partir das ideias dos referidos autores apresentados, percebemos que ambas contribuem para entendermos que a sociologia da infância pode ser compreendida como o movimento que transformou os estudos sobre a criança, trazendo afirmações sobre elas e suas infâncias, buscando romper com as visões de incompletude da criança e apontando a importância de escutá-las e enxergá-las como protagonistas nos contextos sociais.

Reconhecemos, assim, o campo como uma área de conhecimento e pesquisa sobre a criança e a infância, entendendo a criança como ator social e a infância como categoria geracional. Essa concepção evidencia a capacidade delas em produzir culturas, como sujeitos sociais e autônomos, nos diferentes contextos em que estão inseridas.

3.1 As crianças e as infâncias inseridas nos estudos da Sociologia

Como anunciamos, a Sociologia da Infância como campo teórico e analítico, conforme evidenciado por Sarmiento (2009), não se preocupa unicamente com as crianças, pelo contrário, busca compreender a sociedade a partir do fenômeno social da infância, o que as torna atores sociais, enquanto a infância é compreendida como categoria social de tipo geracional. Nesse sentido, a sociologia se apresenta como um campo que abre novas possibilidades de entendimento das infâncias e das crianças, tendo, como objeto de investigação, infâncias que se transformam de acordo com o tempo e os diferentes espaços, e as crianças como indivíduos ativos, produtores de cultura que vão se constituindo como sujeitos por meio das interações e do convívio com seus pares, construindo suas identidades e as culturas infantis.

Como já mencionamos, a criança é um ator social, agente cultural em seus mundos de vida, que pertence a grupos sociais, que compõem uma categoria social. Por isso, o olhar para a criança precisa estar voltado para um ser ativo na sociedade que produz cultura, que possui seus direitos, com vez e voz. Nesse campo de estudo, uma nova maneira de conceber a criança

em suas relações com a cultura e a sociedade se instaura e, a partir dela, a criança não é entendida como uma criança universal, pois vai contra a lógica de uma concepção uniforme da infância. Embora representem um grupo com características etárias semelhantes, os fatores de classe social, gênero, etnia, raça e religião diferenciam cada uma delas. A partir desse campo, entendemos as crianças como co-constructores da infância e da sociedade, e a socialização como uma experiência coletiva cujas crianças têm papel ativo nesse processo. Logo, as crianças são vistas como atores sociais e de modo a reconhecer sua competência e autonomia, posicionando-as enquanto sujeitos e não mais como objetos.

Para a Sociologia da Infância, esta é entendida como uma categoria social que permeia a vida das crianças. Sarmento (2009) propõe o uso do termo infâncias, no plural, por apresentar uma pluralização dos modos de ser criança. Para ele, o lugar das crianças como sujeitos são nas culturas da infância, reestruturadas de tempos em tempos devido a mudanças de condições sociais, culturais e tecnológicas que definem as gerações em cada período histórico.

Tendo isso em vista, Sarmento (2005) dispõe que

Há uma negatividade constituinte da infância, que, em larga medida, sumariza esse processo de distinção, separação e exclusão do mundo social. [...] a negatividade constitutiva da infância exprime-se na ideia da menoridade: criança é o que não pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente (e, por isso, necessita de encontrar quem o submeta a processos de instrução), o que não tem valores morais (e, por isso, carece de ser disciplinado e conduzido moralmente) (p. 368).

O entendimento sobre a criança na Idade Média e na Antiguidade estava pautado no ser ingênuo, imaturo e, por isso, dependia de um adulto, e a figura da criança era vista como alguém que precisava de ajuda, aquela sem autonomia e sem condições para participar do meio social. Em contrapartida, a sociologia da infância surge com vistas a romper com esses paradigmas e concepções da negatividade infantil. Nesse sentido, Corsaro (2011) defende a reprodução interpretativa, que aponta a participação efetiva das crianças na sociedade, a partir do momento que são consideradas como sujeitos sociais de direitos. Nesse sentido, o autor define que

As crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas. [...] A infância esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas é uma forma estrutural. [...] categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias (CORSARO, 2011, p. 15).

Segundo o autor, as crianças são produtoras de culturas, e são capazes de resolver situações do seu próprio mundo, nas interações com seus pares, com os reflexos do mundo dos adultos, porém, de formas distintas. Na reprodução interpretativa, o eixo central consiste na participação das crianças em rotinas culturais, produzidas em coletivo, por meio das quais se

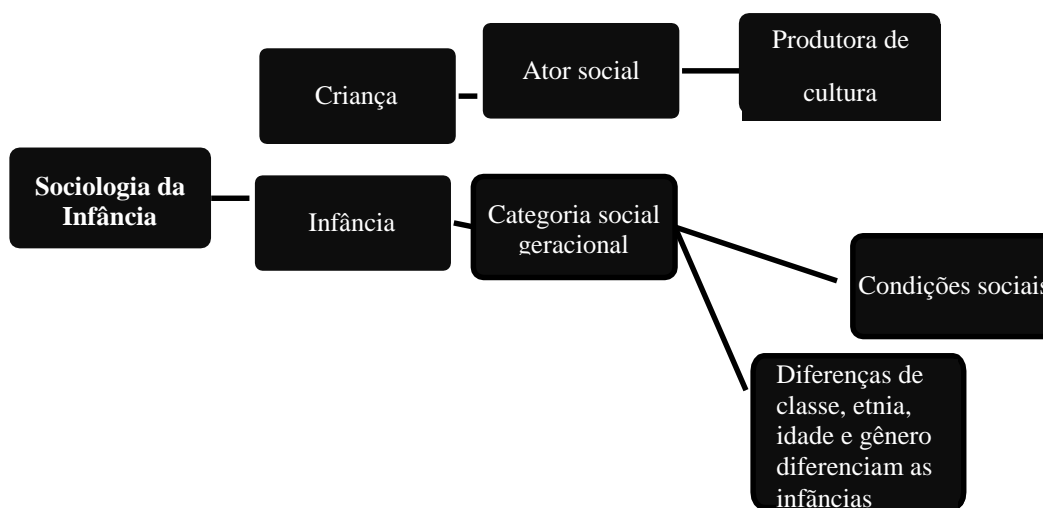
tornam membros da cultura de pares e do mundo adulto. Corsaro (2011) define a expressão como

O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. Na verdade [...], as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais (p. 31-32).

Nas suas rotinas, as crianças produzem culturas, bem como na troca com seus pares e nas interações sociais. Sob o ponto de vista de Corsaro (2002), entendemos as culturas da infância como a capacidade das crianças em construírem, de forma sistematizada, modos de significação do mundo, que são distintos dos modos adultos. Esse conceito permite-nos compreender as crianças como sujeitos ativos que interpretam o mundo e agem sobre ele, caracterizando-se pelo processo de reprodução interpretativa, pelo jogo simbólico.

Apresentamos, a seguir, um esquema que sintetiza as concepções da Sociologia da Infância sobre a criança e a infância para esquematizar as concepções apresentadas (Figura 1).

Figura 1 - A criança e a infância com base na Sociologia da Infância



Fonte: Elaborado pela autora com base nas concepções de Sarmento (2005), Corsaro (2011) sobre a Sociologia da Infância.

Conclui-se que, a figura 1 ilustra a concepção sobre a criança e a infância defendida pela sociologia da infância na qual a criança é entendida como ator social, produtor de cultura e capaz de influenciar nos espaços sociais que pertence. A infância por sua vez, é compreendida

como categoria social do tipo geracional, com condições sociais específicas de cada grupo que compreendem as diferenças de classe, etnia, idade e de gênero.

3.2 As culturas infantis e o brincar

A partir do campo da sociologia da infância, entender a criança implica reconhecê-la como um ator social, que possui autonomia para participar ativamente do seu mundo social. Assim, as crianças e as infâncias nos fazem pensar nas culturas infantis, que se configuram como as ações que são produzidas pelas crianças nos seus momentos de interações sociais.

Para Sarmiento (2005), as culturas infantis envolvem os pilares da interação entre as crianças com as crianças e entre elas com os adultos; a ludicidade e o imaginário; o faz de conta e a transposição do mundo real e também a reiteração. As culturas infantis, nessa perspectiva, são constituídas pelas formas de expressão realizadas pelas crianças que de alguma maneira interferem na dinâmica da cultura.

O autor estabelece que as culturas infantis são o conjunto de rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e dividem com os seus pares. As crianças são seres ativos e, portanto, criam suas próprias culturas, contribuindo de forma significativa nas suas vidas e dos adultos que estão a sua volta. Assim, as crianças produzem e realizam processos de significação que são específicos e diferentes daqueles produzidos por adultos.

Além disso, conforme Sarmiento (2005), essas culturas da infância são estabelecidas tanto pelos jogos infantis, quanto por modos de comunicação estabelecidos nas relações entre pares e adultos. O desenvolvimento das crianças é visto como um processo coletivo, que acontece continuamente pela intermediação das relações que as crianças mantêm com o mundo a sua volta. Nesse sentido, quando brincam, jogam e se relacionam com outros sujeitos, produzem cultura.

Sarmiento (2002, p. 3) também apresenta a ideia de que as culturas infantis se definem pela “[...] capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos do mundo dos adultos de significação e ação”. A partir disso, inferimos que a produção das culturas infantis nos permite compreender que as crianças possuem os seus modos de ação distintos dos adultos e estão relacionadas à sua rotina, nas interações que estabelecem entre os pares nos diferentes contextos, e são construídas historicamente e ressignificadas ao longo dos processos, sendo reformuladas, seja na interação com outras crianças ou com os adultos. Assim, as culturas da infância caracterizam-se pelo processo de reprodução interpretativa, pelo jogo simbólico e

alteração da lógica formal. Dessa forma, o conceito de culturas da infância permite-nos compreender as crianças como sujeitos ativos que interpretam o mundo e agem sobre ele.

A Sociologia da Infância, ao desconstruir concepções estereotipadas acerca da infância e da criança, permite-nos visualizar a criança como sujeito e não apenas objeto da educação. Para Sarmento e Pinto (1997), considerar as crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores dentro da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. Desse modo, considerar a criança produtora de cultura implica uma radical mudança de paradigma: de uma criança incapaz e indefesa para uma imagem de criança ativa e social, com inúmeras formas de linguagem e que, por meio da interação com seus pares, os adultos e o mundo, vivencia um processo de descoberta, de apropriação, de interpretação e de transformação do real.

Importante ressaltar que essas culturas infantis produzidas perpassam por inúmeras desigualdades, devido às condições e o meio ao qual pertence. Assim, a criança produz cultura e reconfigura os espaços de sua convivência. A exemplo disso, o brincar pode ser considerado espaço/tempo privilegiado para a construção das culturas de pares, pois é por meio dele que as crianças se envolvem em um processo de reprodução interpretativa das experiências de suas vidas reais, na qual o imaginário apresenta-se como forma privilegiada de relação da criança com o mundo.

Para Sarmento (2004, p. 16), o imaginário e o simbólico se desenvolvem nas culturas da infância e o brincar “[...] é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade”. Dessa maneira, as crianças produzem suas culturas brincando, nas suas interações e, ao fazê-lo, aprendem. A aprendizagem acontece de forma lúdica, com naturalidade, no seu devido tempo.

Partindo dessa concepção, entendemos que a brincadeira se constitui como uma atividade que permite a apropriação dos aspectos culturais das crianças e se estabelece como um momento em que é possível que elas vivenciem uma atividade social específica, em que produzem culturas influenciadas pelo seu meio social. Ressaltamos que a brincadeira é um direito da criança e precisa estar presente em sua vida, inclusive nas rotinas pedagógicas e principalmente na educação infantil, pois esses momentos se configuram como um espaço para a produção das culturas infantis.

É importante que os momentos de brincadeiras sejam valorizados nos espaços de Educação Infantil, pois é neles que as crianças podem ser atores sociais e produzirem cultura. A infância é marcada pelo brincar, que se constitui como uma das práticas culturais das quais

o ser humano faz parte. Conforme Kishimoto (2002), o brincar é uma atividade que a criança começa a desenvolver desde seu nascimento no âmbito familiar e se estende na educação infantil, cuja função da escola é diversificar e ampliar as aprendizagens das crianças, direcionando de maneira intencional as atividades, brincadeiras, experiências e a todas as práticas que são propostas nesse ambiente.

A escola, por ser o primeiro agente socializador fora do círculo familiar da criança, torna-se a base da aprendizagem e deve oferecer todas as condições necessárias para que a criança se desenvolva, uma vez que se configura como uma instituição que tem como objetivo possibilitar ao educando a aquisição do conhecimento formal e o desenvolvimento dos processos do pensamento. Por meio da brincadeira, a criança pode se expressar, conhecer a si e ao outro, resolver conflitos e explorar o ambiente no qual está inserida. O brincar, por sua vez, constitui-se como fundamental tanto para o desenvolvimento da identidade, quanto para a autonomia, consideradas de suma importância para a formação dos sujeitos. FONTE

Para Vygotsky (1989), é por intermédio da atividade lúdica que a criança aprende e se prepara para a vida, sendo capaz de desenvolver capacidades importantes como atenção, memória, imitação, imaginação, afetividade, motricidade, inteligência, entre outras áreas da personalidade. Da mesma forma, para ele, o jogo e a brincadeira são situações em que a criança realiza, constrói e se apropria de conhecimentos dos mais diversos eixos, que possibilitam a construção de categorias e a ampliação dos conceitos das várias áreas do conhecimento.

De acordo com Oliveira (1992) citado por Silva *et al.* (2010), o brincar é considerado uma fonte de lazer, mas é, respectivamente, fonte de conhecimento; é esta dupla natureza que se leva a considerar o brincar parte integrante da atividade educativa. Neste sentido, o brincar pode ser explorado no processo educativo com vistas a assumir um papel didático.

Entendemos que, na Educação infantil, a brincadeira é o meio mais significativo para as crianças se desenvolverem, visto que se desenvolvem pela experiência social, nas interações que estabelecem, desde o nascimento com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. O brincar deve ser considerado o principal instrumento pedagógico, pois pode proporcionar uma situação privilegiada de aprendizagem infantil articulada aos processos de apropriação do conhecimento que estão em sua cultura. Sabemos que o brincar ocorre nas interações cotidianas, nas quais as crianças estão expostas em diferentes momentos. Para tanto, a educação infantil é o campo de exploração das crianças, os espaços da instituição vão direcionar as ações delas, “[...] respeitando-as enquanto sujeitos históricos, conscientes de sua condição e situação e que se expressam de múltiplas formas” (OLIVEIRA, 2008, p. 284).

Outros autores, como Souza (2019, p. 201), apontam que “[...] o brincar se constitui

como uma necessidade do ser humano e uma ação fundante”. Assim, entendemos que o brincar e a brincadeira possibilitam às crianças conhecer a si, o outro e o mundo de uma forma que lhes é próprio, e os seus benefícios na infância são inúmeros e possibilitam as crianças constituírem-se como sujeitos sociais e culturais, estabelecendo relações, expressando-se e ampliando seus conhecimentos. Cabe ressaltarmos, também, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), que tomam como eixos norteadores das práticas pedagógicas as interações e a brincadeira, isto é, compreendem o brincar é um elemento importante da constituição dos sujeitos.

Posto isso, compreendemos que, ao brincar, a criança produz e reproduz culturas, significando o mundo pelas experiências e pelas relações com outras crianças, pensando, criando e construindo, sendo que possuem direitos de aprendizagem e necessitam o contato com a fantasia, o lúdico e o faz de conta para seu desenvolvimento pleno. Do mesmo modo, ressaltamos que a aprendizagem das crianças está diretamente ligada aos espaços e tempos em que ocorre, sendo o professor o principal responsável por essa tarefa, possibilitando uma prática contextualizada e significativa para as crianças e o brincar merece destaque em nossas discussões, pois é por meio da sua prática que as crianças poderão ser elas mesmas e construir seus conhecimentos de mundo.

Consideramos pertinente essa discussão por entendermos que algumas escolas têm didatizado a prática lúdica das crianças, configurando-se em um momento sem significado para elas, principalmente em tempos de ensino remoto. É fato que o uso das tecnologias no cotidiano das crianças sempre esteve presente, e a cada dia novas mudanças ocorrem, principalmente se tratando da realidade imposta pela pandemia da Covid-19. No entanto, é preciso considerar as mudanças sociais, assim como é necessário contextualizar o uso das tecnologias no processo de desenvolvimento da aprendizagem das crianças, visto que isso também se constitui como um desafio a ser enfrentado.

A esse respeito, Sarmiento (2011, p. 596) considera que “[...] não apenas as crianças assinalam as marcas da sua cultura de classe ou de geração na utilização das TIC, como as práticas sociais realizadas repercutem nas culturas infantis, transformando-as e adaptando-as”. De modo geral, as crianças fazem uso das tecnologias da informação e comunicação nas interações sociais e produzem cultura em seu cotidiano por meio da utilização dos diferentes recursos disponíveis a partir dessas ferramentas. O cotidiano delas se modifica à medida que se apropriam das tecnologias da informação e comunicação, sendo nos momentos de lazer ou nas práticas pedagógicas promovidas pelas escolas, incorporando as atividades e as suas culturas infantis.

Apesar de reconhecermos que as tecnologias são um importante recurso pedagógico e necessitam ser utilizadas como aliadas pelo professor, observamos que há uma série de fatores determinantes como a violência, fome e as dificuldades a outros acessos que dificultam uma inclusão efetiva. Se pensarmos numa educação remota mediante situações emergenciais, a inclusão tecnológica torna-se ainda mais complexa considerando as especificidades das crianças pequenas e o seu direito de desenvolvimento por meio do brincar. A brincadeira é uma prática séria, se constitui como principal atividade para que as crianças tomem decisões, desenvolvam autonomia e “[...] durante o brincar, a criança aprende, antes de tudo, a fazê-lo vivenciando um universo simbólico integrado ao seu cotidiano e produzindo a sua própria experiência do brincar, à medida que ressignifica os elementos da vida social os quais observa e dos quais se apropria” (SOUZA, 2019, p. 193).

Diante da discussão sobre o brincar e sua importância nas culturas infantis, colocamos em pauta o brincar no ambiente virtual, visto que as crianças brincam com celulares, *tablets*, computadores e outros recursos tecnológicos e, no cenário pandêmico, em meio a tantas práticas virtuais, isso tem se tornado ainda mais evidente. Apesar de a brincadeira se configurar como um momento indispensável à vida das crianças, se relacionando com as culturas infantis que são produzidas, mudamos a forma como compreendemos as culturas lúdicas quando fazemos menção às culturas digitais.

Souza (2019, p. 215) afirma que

[...] a cultura digital, o brincar e a brincadeira – vivido pelas crianças no mundo contemporâneo –, tende a intensificar ou ampliar os dispositivos simbólicos que compõem a cultura lúdica. Se pensarmos na coletânea de imagens que são produzidas socialmente, encontraremos aquelas que, no contexto atual, são veiculadas por vários ambientes digitais – e aqui podemos citar Facebook, Instagram, WhatsApp, YouTube, entre outros.

De fato, não é segredo que as crianças estão constantemente em contato com esses dispositivos, e todo o acesso que estes permitem, uma vez que passam a maior parte do seu tempo conectadas nas redes. No entanto, queremos chamar a atenção para esse aspecto, pois defendemos a necessidade da mediação de um adulto, ao passo que “[...] qualquer elemento apresentado à criança com a perspectiva do excesso de uso não será benéfico” (SOUZA, 2019, p. 219). Assim,

[...] por meio das famílias, essas tecnologias têm chegado ao convívio das crianças. O fato de estarem vivenciando seus pais, avós, tios, primos interagindo com as tecnologias nas palmas de suas mãos, bem como a existência do aspecto da mobilidade e conectividade, encorajam as crianças a tornarem-se exploradores intensivos (SOUZA, 2019, p. 219).

Observa-se, que as crianças passam cada vez mais tempo fazendo uso das tecnologias

e, na maioria das vezes, a ação não é mediada, o que acarreta diferentes problemas, dos quais citamos o isolamento social. Souza (2019, p. 222) destaca que

[...] a falta de acompanhamento por meio das famílias, assim como a ausência de outras vivências lúdicas proporcionadas às crianças, oferecendo-lhes, apenas, a opção da interação com as tecnologias, sem a devida mediação da quantidade de tempo que a criança passa imersa nos ambientes digitais, podem, sim, provocar o isolamento. Por isso, reforçamos sempre que a criança, sozinha, não tem maturidade ou “responsabilidade” para discernir todas as dinâmicas proporcionadas pela cultura digital.

Destacamos que o uso das tecnologias tem seus pontos positivos, desde que seja mediado, tanto com relação ao tempo para uso, quanto à proposta direcionada e planejada para determinada aprendizagem, pois, de acordo com Souza (2019),

[...] as crianças precisam tanto das experiências que acontecem nos ambientes digitais quanto dos brinquedos e espaços criados para as práticas lúdicas presenciais. Portanto, não se trata de oferecer uma experiência ou outra, e sim que, a depender dos seus interesses, elas possam ter as duas possibilidades – o digital e o analógico (p. 225).

Logo, reconhecemos a mudança social mediante a pandemia da Covid-19 como necessária, desde que a configuração social seja igualmente distribuída, muito embora, infelizmente, esta não seja a realidade do nosso país.

Inferimos que a Educação Infantil tem a função de promover a construção de conhecimentos, o que depende o próprio processo de constituição dos indivíduos que a frequentam e o processo de aprendizagem, por sua vez, implica a realização de atividades que levem a construção de conhecimento. Contudo, é necessário garantir propostas direcionadas e planejadas para determinada aprendizagem e com vistas a valorização do brincar.

É, portanto, a partir da perspectiva mais abrangente do processo de constituição do indivíduo como ser social, afetivo e consciente, que devemos pensar o papel do jogo e da brincadeira nessa etapa da educação básica, mesmo diante do cenário transformado pela Covid-19 e da imposição das tecnologias no processo de aprendizagem.

Na próxima seção, construímos uma discussão focada no entendimento do cenário pandêmico em função da Covid-19. Acreditamos ser fundamental tal análise, pois trata-se de uma pesquisa que envolve o cotidiano das crianças e práticas pedagógicas que foram desenvolvidas no período. Assim, abordaremos os desafios e as concepções relacionados aos tempos incertos diante da pandemia, dialogando com os documentos e questões que merecem nossa atenção sobre o tema.

4 EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Antes de iniciarmos a seção que precede as concepções das professoras entrevistadas, ou seja, as professoras sujeitos da pesquisa, se faz pertinente ressaltar o contexto e realidade de que trata este estudo, visto que, em meados de março de 2020, o mundo vivenciou uma situação bastante distinta, ocasionada pela pandemia do novo Coronavírus.

Nesta seção traçaremos uma panorama geral vivenciado a partir da pandemia de covid-19 e a imposição de atividades não presenciais para compreender, posteriormente, as análises que serão apresentadas.

Notamos que, a contaminação generalizada causada pelo vírus atingiu continentes e inúmeros territórios. Além do aumento nos números de mortes e contaminações, o coronavírus marcou, ainda, mais o processo de segregação entre os diferentes grupos sociais, entre aqueles que tiveram o direito efetivamente ao isolamento social com dignidade e aos que precisaram se expor ao risco de contaminação.

A desigualdade social e econômica garantirá a discriminação do vírus. O vírus por si só não discrimina, mas nós humanos certamente o fazemos, moldados e movidos como somos pelos poderes casados do nacionalismo, do racismo, da xenofobia e do capitalismo. Parece provável que passaremos a ver no próximo ano um cenário doloroso no qual algumas criaturas humanas afirmam seu direito de viver ao custo de outras, reinscrevendo a distinção espúria entre vidas passíveis e não passíveis de luto, isto é, entre aqueles que devem ser protegidos contra a morte a qualquer custo e aqueles cujas vidas são consideradas não valerem o bastante para serem salvaguardadas contra a doença e a morte (BUTLER, 2020, n.p.).

A crise pandêmica intensificou com mais vigor o que já era visível, como, por exemplo, a desigualdade social que afeta a infância. Neste estudo, optamos por trabalhar com as múltiplas características das infâncias, bem como analisar as “[...] transições da normatividade infantil incide essencialmente sobre o que a desigualdade e o risco social implicam nas condições de vida das crianças à escala global, e como diferentes crianças, em condições sociais, geográficas e étnico-raciais distintas, são afetadas por essas desigualdades” (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 961).

Colocamos em discussão os recursos tecnológicos que foram necessários para dar continuidade aos estudos, tendo em vista que “[...] várias desigualdades devem ser consideradas além do nível socioeconômico dos pais; como diferenças significativas de conectividade entre as regiões brasileiras e entre o meio rural e urbano [...]” (WORLD BANK GROUP, 2020). Logo, entendemos que algumas crianças não possuem acesso ou até mesmo os recursos tecnológicos necessários para tal fim.

Quando pensamos no processo de aprendizagem das crianças no formato remoto,

queremos chamar a atenção para as situações de vulnerabilidade que fazem parte da realidade de muitas delas. Para Souza, Vieira, Corsino e Campos (2020, n.p.), as

[...] situações de moradia e de saneamento básico nos colocam em alerta para a gravidade das condições de vida das crianças pequenas e dos bebês confinadas em domicílios com baixos rendimentos, no quadro atual da pandemia e das desigualdades sociais históricas que intensificam as vulnerabilidades.

Dessa forma, muitas são as implicações que permeiam a educação das crianças que vivem em situação de vulnerabilidade até mesmo antes da pandemia, porém, agora mais evidenciadas, visto que a realidade gera marcas na infância, sem mencionar outros aspectos de desigualdades sociais que fazem parte do cotidiano de algumas crianças.

Sob esta ótica, percebemos as vulnerabilidades que as crianças foram sujeitas, a partir de uma sociedade que não estava preparada para atender as necessidades infantis diante da nova realidade, configurando-se assim, em um desafio cujas consequências os estudos e as pesquisas com as crianças ainda tentam descobrir.

4.1 Diálogos sobre o ensino emergencial remoto

Em meados de março de 2020 o mundo vivenciou uma situação bastante distinta, ocasionada pela pandemia da COVID-19. Segundo a OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde, a “COVID-19 é a doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca.” (OPAS, 2020).

Para conter a propagação do vírus, uma das estratégias de enfrentamento adotadas foi o distanciamento social, que forçou o fechamento das escolas e o início das atividades por meio do ensino remoto, desde as turmas de Educação Infantil até o Ensino Superior. Neste cenário, a principal atenção esteve voltada aos desafios impostos aos sistemas de saúde e às escolas.

No que diz respeito à educação, conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a crise causada pela Covid-19 afetou mais de 90% dos estudantes do mundo (UNESCO, 2020), mas não trouxe consigo apenas novas formas de enxergar as necessidades de prevenção e autocuidado, como também redimensionou as relações sociais devido as novas medidas de isolamento social, que foram propostas de modo a minimizar o contato e conter a propagação do vírus.

Diante da situação de isolamento social, o Ministério da Educação, juntamente com os órgãos competentes, propuseram que o atendimento fosse feito de forma remota e esta modalidade de ensino têm se tornado uma realidade a ser encarada diante do impacto global

causado pela doença. O fechamento das escolas e instituições educativas se deu devido às medidas que foram tomadas por causa do vírus que afetou o mundo e redimensionou as maneiras de ensino, levando a educação a ser trabalhada de maneira remota.

Com a declaração da pandemia, as crianças foram forçadas a trocar as salas de aulas pelos computadores, celulares, televisores e todos os professores precisaram se mobilizar para que a educação não parasse; porém, com diversas implicações que dificultaram o acesso aos estudos. Com as atividades não-presenciais, muito se questionou sobre a qualidade do vínculo afetivo estabelecido entre o professor e o educando – o que influenciou na permanência ou evasão desses estudantes, assim como a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e práticas pedagógicas.

Conforme exposto anteriormente, a infância representa um importante momento de aprendizado e, nesse período, o desenvolvimento se dá por meio das brincadeiras e alguns fatores como o relacionamento das crianças com outras crianças, com os adultos e consigo mesmas. Do mesmo modo, a Educação Infantil se constitui como potencializadora do desenvolvimento das crianças. No entanto, a conjuntura educacional pandêmica, trouxe consigo uma série de questionamentos para pensar as metodologias e práticas que foram propostas nesse período.

Diante desta discussão, nos questionamos sobre os desafios que a pandemia e a suspensão das atividades escolares presenciais propiciaram. De fato, a atual situação afetou não apenas as crianças, como os adultos, pais, responsáveis e também os professores que não estavam preparados para lidar com a nova modalidade de ensino; e, embora cientes da real necessidade do isolamento social e da educação em se reinventar para tentar dar sequência aos conteúdos que precisavam ser trabalhados no ano letivo,

[...] a população assustada e empobrecida, sem entender as relações de dominação da política e da economia, aceitou, com poucas contestações as atividades remotas, com professores sem uma formação específica para tal ação e sem um sistema de educação a distância que ofereça o suporte necessário para a realização de tal tarefa (BIGARELLA; BRITO; MACIEL, 2020, p. 5).

Tal situação alarmante, trouxe consigo desafios que foram apresentados aos educadores e educandos, e a discussão acerca da educação nesse cenário trouxe à tona a necessidade de pensar seus impactos na educação das crianças. Dentre as principais preocupações, muito se discutiu sobre a garantia de um processo significativo como o esperado, principalmente para a educação infantil.

Além disso, nos indagamos se esta nova configuração foi a mais apropriada para as crianças. Destacamos não apenas o fato de haver a necessidade de colocar as crianças em frente

a uma tela, sem brincar ou se relacionar, mas também, com relação aos profissionais da educação, que foram forçados a trocar as aulas presenciais por aulas *on-line* sem tempo adequado de preparo, sofrendo aumento da carga horária de trabalho e trazendo impactos para sua saúde física e mental.

Tendo isso em vista, no ano de 2021, essa alternativa de ensino foi e tem sido muito questionada, e embora haja aqueles que acreditem no seu papel e potencial frente a educação das crianças, faz-se necessário refletir sobre as práticas pedagógicas, as metodologias e as atividades que foram sendo destinadas a elas.

Nossa intenção com esse trabalho não é a de criticar este novo formato da educação, mas abordar as implicações de suas aplicabilidades no cotidiano das crianças em tempos de pandemia. Sabemos que as crianças fruto dessa nova geração e do século XXI estão acostumadas a interagir virtualmente, com os jogos, vídeos e outros meios tecnológicos, mas quando pensamos no processo educacional, este se configura com as variantes que são exigidas para o desenvolvimento do currículo na educação infantil.

A partir disso, o foco desta discussão será pautado na necessidade de se respeitar os eixos da Educação Infantil, conforme indicados por suas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2010) que são as interações e a brincadeira, de modo a garantir uma educação que respeite as especificidades das crianças pequenas. Defendemos a necessidade de garantir e assegurar à criança nessa faixa etária, um ambiente de socialização no qual possa conviver e aprender mediante diferentes interações e cujas práticas estejam voltadas a oferecer condições adequadas de desenvolvimento psíquico e social que promovam a ampliação de suas experiências e conhecimentos por meio de práticas lúdicas, como o brincar.

Diante da nova realidade, houve necessidade de comprimir todo o cronograma do ano letivo, distribuindo inúmeras tarefas para as crianças realizarem, mesmo que isso ocupasse todo o seu tempo de brincar, interferindo diretamente em seu cotidiano. Apesar da emergência de tal modelo, ainda não se sabe quais serão as consequências que este período poderá trazer para a vida das nossas crianças.

Notamos que o cenário da educação se reinventou. Para tanto, alguns professores se tornaram mais criativos, fazendo uso de metodologias que contribuíssem para um maior envolvimento das crianças, elaborando estratégias diferenciadas, rompendo com as visões tradicionalistas da educação. Contudo, também aconteceram retrocessos e visões sobre a educação infantil ainda contaminadas pelo olhar da escolarização.

Nesse sentido, chamamos a atenção para a necessidade de uma reinvenção na formação inicial e continuada dos professores que se tornou ainda mais evidente, diante da necessidade

de atender às novas demandas da sociedade. Além disso, as relações foram reestruturadas em prol do andamento do processo educativo das crianças e sobre a reconfiguração do cotidiano que foi necessária com o isolamento social destacamos que, com o isolamento social, as crianças passaram a não mais contar com a companhia de seus amigos.

Em linhas gerais, os adultos necessitam e sentem falta dos encontros com os pares, quanto mais as crianças que estão se desenvolvendo em todos os aspectos de sua vida. A questão aqui é entender o impacto sofrido pelas crianças dentro de uma instituição de Educação Infantil diante das exigências impostas pela pandemia, buscando evidenciar quais as práticas pedagógicas propostas, quais as concepções de criança e infâncias influenciaram suas ações pedagógicas respeitando ou não os direitos das crianças à suas infâncias.

A seguir, apresentaremos o conjunto de publicações referentes à educação infantil durante o período inicial de pandemia. Posteriormente, traremos a análise dos dados, cujas práticas pedagógicas relatam os desdobramentos de tal período na educação infantil e tomam como base os documentos apresentados.

4.2 Parecer CNE/CP 5/2020 e 09/2020

Para situar a discussão sobre essa modalidade de ensino emergencial, é necessário, apresentar o Parecer CNE/CP 5/2020 (BRASIL, 2020), aprovado pelo Conselho Nacional de Educação-CNE e Ministério da Educação – MEC, utilizado como estratégia para dar continuidade à aprendizagem em resposta à pandemia da covid-19, que autorizou as instituições educacionais a ofertar atividades remotas em todas as etapas de ensino.

A proposta, aprovada em reunião virtual pelo Congresso Nacional no dia 28 de abril de 2020, teve como diretriz a Medida Provisória–MP nº 934/2020 que propôs a reorganização do calendário escolar, que reduziu o ano letivo de 2020 para que tivesse menos de 200 dias letivos, mas manteve a obrigatoriedade de 800 horas aula/ano para instituições de ensino em todo o país.

Com a nova reorganização foram levantadas importantes questões e a imposição do ensino remoto emergencial foi vista pela maioria dos profissionais de educação de forma bastante desafiadora. Frente a esta preocupação, muitos educadores, em especial os que atuam na Educação Infantil, questionaram a forma como aconteceriam tais práticas pedagógicas e como seriam capazes de garantir a aprendizagem diante deste contexto.

Em linhas gerais, segundo o artigo 32, parágrafo 4º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, o ensino a distância pode ser utilizado no Ensino Fundamental como

complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais. No entanto, para a educação infantil, não há documentos que regularizem ou normatizem tais práticas, uma vez que estamos falando de crianças de 0 a 5 anos e por isso, a nova realidade se constituiu como um grande desafio a ser enfrentado. Com a divulgação do referido Parecer, intensificaram-se as discussões sobre a viabilidade de um trabalho remoto para a educação básica, especialmente, para a educação infantil, considerando suas especificidades.

O item 2.7 do Parecer nº 5/2020 foi dedicado, especificamente, à primeira etapa da educação básica e expressa que:

No sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais. Deste modo em especial, evitaria a necessidade de reposição ou prorrogação do atendimento ao fim do período de emergência, acompanhando tão somente o mesmo fluxo das aulas da rede de ensino como um todo, quando do seu retorno (BRASIL, 2020, p. 9).

Na legislação educacional proposta em tempos de pandemia, observamos que, para a Educação Infantil, a orientação para creches e pré-escolas é que os gestores busquem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e fazer sugestões de atividades às crianças e aos pais ou responsáveis. O documento pontua que as soluções propostas pelas escolas e redes de ensino devem considerar que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem prioritariamente brincando.

O quadro 3, a seguir, sintetiza algumas dessas orientações propostas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para a educação infantil.

Quadro 3 - Orientações do CNE destinadas às crianças da Educação Infantil

Orientações destinadas às crianças das creches (0 a 3 anos)	Atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais, brincadeiras, jogos, músicas infantis. Para auxiliar pais ou responsáveis que não têm fluência na leitura, sugere-se que as escolas ofereçam aos cuidadores algum tipo de orientação concreta, como modelos de leitura em voz alta em vídeo ou áudio, para engajar as crianças pequenas nas atividades e garantir a qualidade da leitura
Orientações destinadas às crianças da pré-escola (4 e 5 anos)	As orientações devem indicar, da mesma forma, atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais ou responsáveis, desenho, brincadeiras, jogos, músicas infantis e algumas

	<p>atividades em meios digitais quando for possível. A ênfase deve ser em proporcionar brincadeiras, conversas, jogos, desenhos, entre outras para os pais ou responsáveis desenvolverem com as crianças. As escolas e redes podem também orientar as famílias a estimular e criar condições para que as crianças sejam envolvidas nas atividades rotineiras, transformando os momentos cotidianos em espaços de interação e aprendizagem. Além de fortalecer o vínculo, este tempo em que as crianças estão em casa pode potencializar dimensões do desenvolvimento infantil e trazer ganhos cognitivos, afetivos e de sociabilidade.</p>
--	--

Fonte: Parecer nº 5/2020 (BRASIL, 2020).

No dia 8 de junho de 2020 foi aprovado o Parecer nº 9 pelo CNE, com objetivo de reexaminar o Parecer nº 5/2020 por meio das considerações colocadas na Nota Técnica nº 32/2020/ASSESSORIA-GAB/GM/GM. O novo parecer, alterou todo o descrito no item 2.7 do Parecer CNE/CP nº 5/2020 e inseriu como novo um apontamento feito pela Secretaria de Alfabetização – SEALF. Esse apontamento recomendou que, referente à Educação Infantil, fosse contemplado o programa “Conta pra Mim”.

De acordo com esse documento, a iniciativa fez parte da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e reuniu uma série de materiais para orientar as famílias a como contribuir na construção do projeto de vida e do sucesso escolar dos pequenos, e teve o objetivo de promover práticas de literacia familiar, “[...] as quais ajudam a desenvolver nas crianças habilidades fundamentais que apoiarão o processo de aprendizagem por toda a sua vida, por meio do desenvolvimento da linguagem e das funções executivas” (BRASIL, 2020.) O principal público-alvo do programa foram as famílias que possuem crianças na primeira infância, especialmente as mais vulneráveis.

Vale destacar que esse programa teve como foco a literacia e, mais especificamente, a literacia familiar. Segundo o próprio texto do programa, a literacia familiar seria o conjunto de práticas e experiências relacionadas à linguagem oral, de leitura e escrita, que as crianças (podem ou não) vivenciar com seus pais ou cuidadores. Ainda na perspectiva desse programa, as crianças desenvolveriam estratégias relativas a ouvir, falar, escutar e escrever. FONTE

Em nossa concepção, esse documento leva em consideração às propostas relativas ao desenvolvimento da leitura e escrita, o que nos faz problematizar o foco atribuído à leitura e à

escrita em detrimento da importância e da compreensão do contato com o mundo letrado que circunda as experiências das crianças e a educação infantil. Além disso, cabe a nós questionar sobre o papel que foi proposto às famílias e se a intencionalidade orientada a esses sujeitos não os colocaram como agentes do processo de alfabetização sem a formação adequada para tal.

Concomitantemente a isso, problematizamos se as práticas orientadas pelo programa foram adequadas para essa etapa da educação básica, uma vez que os documentos legais da educação infantil (BRASIL, 2010; BRASIL, 2017) não citam a alfabetização como uma habilidade a ser desenvolvida na Educação Infantil. Outrossim, compactuamos com o pensamento de Campos e Durlí (2021, p. 221) que destaca que “[...] a Educação Infantil é tratada na perspectiva da preparação para trajetórias escolares futuras”.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped, 2020), também se opôs ao parecer em relação ao ensino remoto na educação infantil. De acordo com o manifesto da ANPEd, intitulado “Educação a Distância na Educação Infantil, não”,

É momento de reafirmar e defender um projeto formativo com qualidade social desde uma concepção ampliada de educação, que considere todas as crianças como sujeitos de direitos, sem esquecer aquelas que não residem em meio urbano, como as do campo, quilombolas, indígenas, com um olhar particular àquelas que recebem Educação Especial, sob os riscos de, neste adverso contexto de pandemia, efetivarmos a exclusão de parcela importante da população e ampliarmos as desigualdades sociais já existentes (ANPEd, 2020 p. 4).

Ainda de acordo com o manifesto, este posicionamento da Anped foi feito para alertar aos profissionais da educação e às famílias sobre a impropriedade da modalidade EaD na Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica, na qual a sua utilização não está prevista na legislação educacional por ser, sobretudo, inadequada, pois não pode negligenciar as crianças, em que situação se encontram, se as crianças estão em situação de risco, com ausência de garantia alimentar ou atendimento de saúde, interrupção de atendimento educacional especializado e suas consequências, dentre outras questões emergentes.

Do mesmo modo, segundo o documento, a especificidade do trabalho pedagógico com as crianças pequenas deve ter como marca uma experiência educativa eminentemente interativa, sem listagem de conteúdos previamente definidos. Dessa forma, a dinâmica da educação infantil deve ocorrer mediante a organização de vivências e experiências que extrapolam atividades ou sequências correntemente denominadas didáticas e perpassam as brincadeiras e as relações de cuidado. Quanto à avaliação do processo educativo nesta etapa, o documento coloca que esta não tem – e não deve ter – o objetivo de promoção ou retenção, sendo assim, não há condição para o acesso ao Ensino Fundamental.

Nota-se que, apesar das orientações propostas pelo CNE para a educação infantil e do referido posicionamento da Anped, ocorreu que muitas escolas adotaram uma metodologia de ensino remoto conteudista, enviando diariamente, uma enorme quantidade de atividades e exigindo a transmissão do conteúdo por parte dos responsáveis que, em sua maioria, não tem conhecimento pedagógico para tal.

Além disso, as indicações para a realização de aulas remotas, se distanciaram das orientações propostas nos documentos oficiais da educação infantil e também das proposições da sociologia da infância. Verificamos que algumas práticas pedagógicas que têm sido realizadas nesse cenário emergencial e voltadas às crianças pequenas ferem os direitos infantis de aprendizagem que devem ocorrer por meio das brincadeiras e das situações lúdicas de aprendizagem, sem considerar as crianças como produtoras de cultura e atores sociais.

4.3 Estratégias de enfrentamento

Diante do exposto, os professores se depararam com a obrigatoriedade de se adaptarem, de modo radical, a estes recursos, e a nova realidade exigiu habilidades até então não obrigatórias. Diante desse cenário, a pandemia acelerou o processo de integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) com a educação e a situação inesperada demandou de todos os envolvidos decisões rápidas. Tendo em vista a necessidade de distanciamento físico, algumas instituições paralisaram seus calendários letivos, enquanto outras optaram pela continuidade por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE), que tem sido uma prática constante mesmo após o período de isolamento social.

Com tantas mudanças, em muitos casos se confundiu o ensino remoto com o ensino a distância (EaD) já adotado por algumas instituições. Apesar disso, queremos chamar atenção para que os dois modelos não sejam confundidos, pois se tratam de modalidades muito distintas. Nessas palavras, o ensino remoto emergencial pode ser compreendido como uma

[...] modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 8).

A educação a distância, por sua vez, pode ser caracterizada conforme o artigo 1º do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, e como:

[...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 1).

Apesar de ambas as propostas se efetivarem fora da escola e da sala de aula, elas não devem ser confundidas, visto que o ensino remoto emergencial foi uma estratégia criada como forma de superar ou minimizar a impossibilidade de aulas presenciais, e a educação a distância já era utilizada por outras instituições, principalmente as de ensino superior, e tem como pressuposto a utilização das tecnologias para tal fim.

Importante destacar que não houve tempo para a estruturação de um ambiente *on-line* para o ensino remoto emergencial. Dessa forma, muitas instituições utilizaram salas de aula virtuais como o *Google Classroom*, plataformas de videoconferência como o *Zoom* e *Google Meet*, e até aplicativos de mensagens, como o *WhatsApp*.

Como mencionamos anteriormente, essa modalidade de ensino em que alunos e professores não estão no mesmo espaço físico e desenvolvem atividades pedagógicas não presenciais foi instituída em caráter emergencial e excepcional visando a continuidade do processo educativo mesmo à distância e segundo o artigo 32, parágrafo 4º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pode ser utilizada no Ensino Fundamental como uma complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

Nesse contexto, de forma repentina, os professores tiveram suas atividades de trabalho profundamente alteradas, pois, além de reorganizar as atividades letivas, foi preciso considerar o contexto da comunidade escolar e, dessa maneira, encontrar as possibilidades reais, mesmo que não sejam as ideais, para propor o ensino emergencial remoto, tendo em vista inúmeras preocupações com relação ao uso das tecnologias de informação e novos tipos de comunicação.

Também em 2020, a UNESCO publicou um documento que apresentou outras recomendações de aprendizagem a distância, como é o caso da preocupação quanto ao uso dos recursos tecnológicos. O documento aponta a necessidade de se explorar as possibilidades em poucas plataformas, considerando que a dificuldade de aprender a lidar com dispositivos diferentes poderia ser um obstáculo para a efetivação das práticas de ensino e aprendizagem.

Ainda que seja algo discutido há bastante tempo, a formação de muitos professores não inclui o uso das tecnologias digitais e, embora existam inúmeras pesquisas que apontem suas contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem, esse assunto trouxe à tona muitas questões, principalmente se tratando da necessidade de considerar os recursos disponíveis, aos

professores e alunos, como também a necessidade de um adulto para auxiliar e acompanhar a criança durante o período de isolamento.

Com a utilização destes recursos surgiram muitos desafios, dentre os quais pontuamos a garantia de envolvimento e participação em alguns contextos que enfrentam dificuldades ainda mais evidentes, como é o caso das turmas de educação infantil. Nessa etapa, os professores precisaram contar com a colaboração dos pais ou responsáveis, tanto para o acesso e uso das ferramentas, quanto para orientar os filhos no desenvolvimento das atividades propostas.

Levando isso consideração, uma das orientações propostas pela UNESCO, a fim de possibilitar o acesso a todos aqueles que não possuíam recursos técnicos necessários e às pessoas com necessidades educacionais específicas, vislumbrou-se fornecer apoio a professores e pais no uso de tecnologias digitais. Entretanto, apesar do documento proposto, cada escola adaptou as recomendações conforme a sua realidade, e propuseram o ensino remoto emergencial de acordo com as orientações de cada município e respectivos conselhos de educação.

Diante do exposto, construímos a próxima seção apresentando os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa, e que nos ajudaram a compreender o caminho percorrido até aqui. Posteriormente à parte metodológica, apresentaremos as professoras e suas realidades, dialogando com suas falas e concepções.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção faremos a apresentação do caminho metodológico utilizado na pesquisa, evidenciando a abordagem para desenvolvê-la, bem como os aspectos teóricos que envolvem a investigação, os instrumentos, os sujeitos e os procedimentos para a produção dos dados.

Como as informações buscadas se relacionam com o modo de vida de um grupo social, suas visões de mundo, crenças e valores, a pesquisa desenvolvida foi de natureza qualitativa, utilizando-se a abordagem dialética, na qual procurou-se apreender as práticas pedagógicas que se desenvolveram na educação infantil durante a pandemia no ano de 2020.

Levando em consideração as ideias de Lüdke e André (1986), na investigação qualitativa de cunho sócio-histórico, o pesquisador vai a campo com uma preocupação inicial, um objetivo central, uma questão orientadora e, para buscar compreender a questão formulada, é necessário inicialmente uma aproximação, ou melhor, uma imersão no campo para familiarizar-se com a situação ou com os sujeitos a serem pesquisados.

Como apontam as autoras, este tipo de pesquisa é uma atividade de interesse imediato e continuado que permite privilegiar a compreensão sobre os significados que os acontecimentos têm para os sujeitos da investigação, enfatizando-se a importância da interação simbólica e da cultura para a compreensão do todo.

A investigação qualitativa tem, em sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1994), cinco características: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Assim, a pesquisa qualitativa busca a complexidade do fenômeno, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e tem um plano flexível, que evolui, conforme a familiarização com o ambiente pesquisado. O pesquisador procede tomando por base hipóteses teóricas e formas de coleta de dados tradicionais (BOGDAN; BIKLEN, 1994), que devem ser escolhidas com base na adequação às ideias iniciais e podem variar ao longo do processo: notas de campo, fotografia, entrevista, vídeos.

Considerando, conforme Minayo (1994), no desenvolvimento da pesquisa qualitativa o trabalho de campo assume grande importância e, em seu decorrer, a interação do pesquisador

com os sujeitos da investigação é essencial, cuja fase se estabelecem relações de intersubjetividade, das quais resulta o confronto da realidade concreta com os pressupostos teóricos da pesquisa, optamos pela realização de pesquisa de campo em uma escola particular localizada no município de Três Lagoas em Mato Grosso do Sul, onde foram entrevistadas duas professoras que atuam na educação infantil, com crianças na faixa etária de 4 e 5 anos.

Durante o percurso desta pesquisa, foi possível dialogar com as professoras, cujos depoimentos, a partir de suas realidades socioculturais, nos permitiram chegar a elementos que apresentaremos e, para os quais, as contribuições teóricas apresentadas anteriormente constituem o referencial de análise.

Como instrumento de coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada, por acreditamos ser um momento de registrarmos ideias, conhecimentos, expectativas e até mesmo incertezas, pois de acordo com Minayo (1994), a entrevista privilegia a obtenção de informações por meio da fala individual, a qual revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e transmite, mediante um porta-voz, representações de determinados grupos. Este instrumento permite ao informante discorrer sobre suas experiências, a partir do foco principal proposto pelo pesquisador; ao mesmo tempo que permite respostas livres e espontâneas do informante, ao passo que valoriza a atuação do entrevistador.

Além disso, levamos em consideração que essa técnica possibilita conhecer a perspectiva dos agentes quanto ao trabalho realizado na escola. As entrevistas traduzem a representação dos agentes sobre o seu trabalho e, dessa forma, constituem-se sempre em uma aproximação do concreto vivido. Assim, por meio da entrevista semiestruturada, podemos escutar os sujeitos e conhecer mais sobre eles, sobre as interpretações que fazem do mundo.

A fase de exploração do campo, desenvolvida com base em Minayo (1994), constituiu-se de atividades direcionadas para a seleção do espaço da pesquisa, escolha do grupo de pesquisa, estabelecimento dos critérios de amostragem e da estratégia de entrada em campo. Selecionamos uma escola particular, embora o desejo inicial fosse de realizar a pesquisa também em uma instituição pública, tendo em vista a autorização para realizar a pesquisa, por ser local de produção e reprodução de conhecimento e por se considerar que, nesse espaço, há uma caracterização mais completa e mais rica do objeto em estudo.

Para a entrada no campo, comparecemos à unidade escolar selecionada, expondo para a coordenação e direção pedagógica a intenção de realizarmos coleta de dados para a pesquisa. Obtendo sua concordância, encaminhamos uma cópia do projeto de pesquisa para a unidade, para que permanecesse à disposição das pessoas que tivessem interesse em conhecer maiores detalhes sobre o estudo.

A escolha das professoras foi feita levando em consideração a aceitação em participar do estudo, visto que, apesar da instituição contar com muitos colaboradores e profissionais da educação infantil, percebemos que há, ainda, o receio em participar de pesquisas, mesmo considerando o sigilo ético do pesquisador. Ressaltamos que, inicialmente, três professoras se disponibilizaram a participar da pesquisa, no entanto, no final, só duas se dispuseram realmente a contribuir.

Após a aceitação das professoras, buscamos estruturar as entrevistas conforme a disponibilidade das profissionais e da instituição, pois, para que as entrevistas ocorressem, foi disponibilizado o tempo de hora atividade de cada professora, na sala de reuniões da própria instituição. Após esse primeiro momento, construímos o instrumento de coleta de dados, por meio de um roteiro de entrevista semiestruturada, conforme Apêndice A.

As perguntas que constituíram a entrevista foram elaboradas no sentido de captar a concepção de ser criança, de infância e a concepção de educação infantil, assim como captar a forma como as professoras atuaram mediante a pandemia da Covid-19 e a impossibilidade de aulas presenciais. Ressaltamos que as entrevistas foram feitas utilizando o celular como gravador de voz. Inicialmente explicamos sobre o uso do aparelho e, após as entrevistas, as professoras puderam ouvir a gravação de suas narrativas.

Os dados da pesquisa foram coletados no período de junho a julho de 2021. A partir das respostas que foram dadas em termos do que se desejava identificar, construímos, progressivamente, a análise das diferentes práticas pedagógicas na educação infantil em tempos de pandemia.

Os dados coletados, juntamente com a análise, compõem a próxima seção deste estudo, na qual apresentaremos as falas das professoras que foram os sujeitos da pesquisa, especificando o contexto em que estão inseridas. Descrevemos as falas das professoras e as analisamos, buscando dialogar teoricamente. Optamos por registrar as falas de todas elas, por acreditar que assim estaríamos direcionando o texto para o que realmente as docentes disseram.

Buscamos, na análise dos dados, dialogar com o nosso objeto de pesquisa: as práticas pedagógicas na pandemia e a partir dos objetivos da pesquisa, dos estudos realizados sobre a temática e, principalmente, sobre as concepções que o campo nos mostrou, definimos as categorias de análise que foram pertinentes à discussão, como as experiências vividas durante o ensino emergencial remoto, o entendimento das professoras sobre as crianças, infâncias e educação infantil e, conseqüentemente, as práticas e ações adotadas na pandemia e seus critérios de escolha e elaboração das atividades.

Tendo em vista a metodologia e abordagem que subsidiaram a construção desta

pesquisa, como objetivo geral, nos propomos a analisar a forma como foram realizadas as aulas de educação infantil em uma escola particular, situada no município de Três Lagoas, mediante a pandemia da Covid-19.

Para o campo de investigação desta pesquisa, em um primeiro momento, foram mapeadas duas instituições do município de Três Lagoas/MS. Posteriormente, em virtude da pandemia e por fins de autorização, a instituição foi delimitada considerando a autorização para a realização da pesquisa e a aceitação das professoras em participar e contribuir com o estudo. Tal instituição está localizada no estado de Mato Grosso do Sul e é mantida e administrada por empresa privada, atendendo desde a educação infantil ao ensino superior.

Destacamos que a ideia neste trabalho não foi a de fazer uma comparação entre os fazeres pedagógicos de instituições públicas e privadas, visto que se trata de realidades muito distintas, mas de buscar elementos mediadores para a compreensão das práticas pedagógicas para educação infantil realizadas em meio à pandemia.

Como objetivos específicos, buscamos identificar, com base nos estudos da área, as concepções de criança e infância na perspectiva da Sociologia da Infância; caracterizar as concepções de criança, infância e educação infantil das professoras; e compreender as práticas remotas realizadas na Educação Infantil no ano de 2020.

Sobre a instituição, conforme o próprio regimento escolar, atende principalmente crianças oriundas de famílias de classe média e mantêm seis unidades escolares no estado, sendo quatro na cidade de Campo Grande, uma em Três Lagoas e uma em Bonito. A unidade que constituiu o campo dessa investigação possui mais de 2.500 alunos e aproximadamente 150 colaboradores e é, de acordo com o documento, considerada uma das maiores e melhores instituições de ensino privado do estado, utilizando o sistema apostilado Poliedro.

Além das atividades escolares, a escola oferece atividades esportivas (escolinhas de iniciação esportiva), dança e atividades artísticas para os alunos. O período de atendimento às crianças não é oferecido de forma integral, mas sim nos períodos matutino e vespertino, das seis e meia às onze e trinta e das treze horas às dezoito e trinta.

Quanto à organização da estrutura, a instituição conta com um amplo espaço físico e é estruturada com 26 salas de aulas, quadras cobertas, piscinas, laboratório de informática, biblioteca, espaço adequado para alunos da educação infantil, *playground*, parque de areia, salas apropriadas para aulas de judô, jazz, balé e rampas de acesso para pessoas com necessidades especiais.

Com relação ao campo de investigação desta pesquisa, com a declaração da pandemia, inicialmente o fechamento da instituição seria por apenas vinte dias, porém, em decorrência do

aumento de casos de pessoas infectadas, foi necessário estender o distanciamento social por um período indeterminado. Passados os vinte dias e a real necessidade de manter o isolamento, a coordenação da escola optou por elaborar algumas orientações e estratégias para dar continuidade ao calendário escolar por meio da modalidade de ensino remoto. Com relação a essa organização, a escola aderiu a sala de aula virtual da plataforma *Google Classroom* como o espaço para a realização das aulas remotas que se realizaram no mesmo período das presenciais.

A cargo da gestão, foram criadas turmas e *e-mails* institucionais para cada um dos alunos da educação infantil e demais etapas. Os responsáveis receberam *e-mails* de convite para o acesso às turmas e, por meio da plataforma, puderam se comunicar e manter as aulas mais organizadas, e os professores, puderam publicar aulas e atividades direcionadas aos alunos.

Ainda em termos de organização, embora as orientações propostas pela UNESCO e pelo Parecer CNE/CP nº 5/2020 publicado pelo MEC, que autorizaram *cada* sistema de *ensino*, em seus diversos níveis e *modalidades*, a *optar* pelo regime que melhor atendesse a sua realidade, a instituição considerou dar seguimento aos conteúdos propostos para o ano de 2020 e sob orientação da coordenação, ficou estabelecido que as aulas remotas seriam ofertadas por meio de videoaulas, com duração mínima de 20 minutos e máxima de 30, de segunda a sexta-feira, e deveriam ser postadas na plataforma juntamente com duas ou mais atividades complementares que se relacionassem ao conteúdo proposto e que estivessem dentro dos eixos e campos de experiência propostos pela BNCC para cada faixa etária. Como a escola também oferece aulas com professores especializados, como é o caso do ensino de educação física, inglês e musicalização, as videoaulas foram ofertadas três vezes por semana e seguiram os mesmos critérios de duração.

Do mesmo modo, quanto à organização das atividades complementares e vídeoaulas, estas ficaram a cargo dos professores, que deveriam levar em consideração os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como deveriam contemplar elementos como: letras do alfabeto, numerais, escrita do nome, atividades para colorir, histórias, brincadeiras, entre outras, sempre de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estipulados para cada campo.

De acordo com a coordenação pedagógica, outra iniciativa adotada pela instituição foram as *lives* - transmissão ao vivo de áudio e vídeo, que se constituíram como momentos para sanar as eventuais dúvidas e para oportunizar uma aproximação entre o docente e o educando. As transmissões aconteceram três vezes por semana para as professoras regentes e duas para as especializadas, e deveriam seguir os mesmos critérios de duração e conteúdo das videoaulas.

Evidentemente, tantas mudanças e adequações num curto espaço de tempo provocaram transtornos e demandaram esforços coletivos. Em meio ao cenário novo e desafiador para todos, familiares e responsáveis assumiram a tarefa de apoiar as crianças nas atividades remotas, colaborando para a concretização do aprendizado delas. Enquanto as crianças sentiram os efeitos do distanciamento social e a impossibilidade das interações por meio dos jogos e das brincadeiras, que deveriam estar presentes no ambiente infantil escolar, assim como a vivência diária com os colegas, tão importante para a educação infantil, os professores, por sua vez, precisaram se reinventar rapidamente e buscar alternativas para dar, não somente seguimento às atividades, mas reduzir os impactos que o isolamento e a falta de interação acarretariam ao desenvolvimento infantil.

Frente às ações adotadas, nas turmas de educação infantil dessa escola, as aulas remotas enfrentaram muitos desafios para a consolidação da modalidade. O primeiro foi a preocupação quanto ao tempo de exposição das crianças às telas de computadores e celulares e, o segundo, quando o acesso ao ensino remoto estar vinculado à disponibilidade de tempo dos familiares ou responsáveis pelas crianças e que independe das ações do docente, pois vinculam-se à esfera da vida pessoal dos familiares e ocasionaram, na maioria dos casos, ausências durante as aulas e a não realização das atividades propostas.

Como estratégias para conter essa evasão, que já era evidente muito antes da pandemia, os professores foram orientados a oferecer um olhar sensível para a situação e mobilizar estratégias para incentivar pais e alunos a aderirem a nova modalidade de ensino. Dentre as ações, destacamos as conversas de forma privada via *WhatsApp* e o compartilhamento de pequenos vídeos e textos informativos sobre a relevância da educação infantil e a importância da participação da família em todo processo de desenvolvimento das crianças.

Além da evasão, outro ponto importante que trouxe à tona nosso interesse por esse objeto de estudo, diz respeito à garantia de um processo de desenvolvimento rico em vivências lúdicas como o esperado para a educação infantil, mesmo em condições de ensino remoto. O interesse em pensar a qualidade das práticas que foram oferecidas às crianças no ano de 2020 levou em consideração que o brincar, quando utilizado como instrumento para desenvolver o lúdico, principalmente nesta etapa, pode propiciar situações novas, de dinâmicas, momentos prazerosos, ampliando as experiências, percepções, imaginações e favorecer o desenvolvimento das crianças. Essa preocupação levou em consideração o modo como os professores organizaram as ações e as práticas que foram desenvolvidas, considerando as circunstâncias impostas pela pandemia.

Nesta instituição, as turmas dessa etapa são divididas em cinco estágios com capacidade máxima de até 20 crianças por turma, sendo eles: Maternal I – bebês de 2 anos completos até 31/03; Maternal II – crianças de 3 anos completos até 31/03; 1º estágio – crianças com 4 anos completos até 31/03; 2º estágio – crianças com 5 anos completos até 31/03 e 1º ano – crianças com 6 anos completos até 31/03.

Como sujeitos, a pesquisa teve a participação de duas professoras, ambas do sexo feminino, sendo uma do 1º estágio (4 anos) e outra do 2º estágio (5 anos), que atuam em período vespertino. Os critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa levaram em consideração a atuação na Educação Infantil há, no mínimo, 5 anos, e a aceitação das professoras em participar da pesquisa. No entanto, a escolha pelas faixas etárias não teve o objetivo de fazer uma comparação entre elas, mas pelo interesse em estabelecer um diálogo suficiente, de acordo com duas realidades distintas (4 e 5 anos), para dar conta dos objetivos deste estudo.

Nesta pesquisa, as professoras são identificadas com nomes fictícios para preservar suas identidades e foram utilizados os nomes Maria e Ana. A professora Maria é formada em Pedagogia com especialização em Gestão Escolar e está no magistério há 7 anos. Sua turma é o 1º estágio (faixa etária até 4 anos) e tem 31 anos. A professora Ana é formada em Magistério, é professora há 21 anos, mas na Educação Infantil está há 15 anos. Sua turma é de 2º estágio (faixa etária até 5 anos) e tem 42 anos.

Com relação ao instrumento de coleta de dados, sua construção se deu por meio de um roteiro de entrevista semiestruturada, conforme apresentado no Apêndice A. Para tanto, foram elaboradas oito perguntas para captar a concepção de ser criança, de infância e a concepção de educação infantil, assim como a forma como as professoras atuaram mediante a pandemia da Covid-19 e a impossibilidade de aulas presenciais.

Buscamos realizar as entrevistas conforme a disponibilidade tanto das professoras como da instituição, nesse sentido, foi disponibilizado pela gestão, o tempo de hora atividade de cada professora, na própria escola. Ressaltamos que as entrevistas foram feitas separadamente utilizando o celular como gravador de voz. Inicialmente, explicamos sobre o uso do aparelho e, após as entrevistas, as professoras puderam ouvir a gravação e acrescentar ou retirar algo de suas narrativas.

6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PANDEMIA: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A seguir, apresentaremos as falas das professoras que foram entrevistadas, e suas realidades. Buscamos transcrevê-las, obedecendo a ética e o compromisso necessários, descrevendo o posicionamento das docentes, da forma que elas expuseram no momento da construção dos dados. Assim, retomamos alguns dos teóricos utilizados no início da pesquisa, como forma de realizar um diálogo e compreender os relatos à luz dos conceitos propostos.

Evidentemente, o trabalho pedagógico em meio à pandemia exigiu dos professores a adoção de estratégias relevantes dentro de cada contexto de atuação, principalmente no que diz respeito à Educação Infantil. Consideramos que as práticas docentes são, na maioria das vezes, reflexos das concepções que tais profissionais carregam. Nesse sentido, apresentaremos as narrativas das duas professoras participantes, sobre suas estratégias de enfrentamento, práticas e ações vivenciadas em seus respectivos contextos de atuação, bem como suas concepções sobre a criança, a infância e a Educação Infantil.

Na instituição pesquisada, o calendário não foi suspenso e, segundo as professoras, isso aconteceu porque a escola atende alunos de classe média e “[...] muitos alunos possuem acesso à educação remota através da internet”. Nota-se que as desigualdades sociais se tornam muito evidentes nesse contexto e deixam de evidenciar condições de equidade e inclusão social como propostas pelo documento da UNESCO (2020), uma vez que, conforme Couto, Couto e Cruz (2020, p. 202),

[...] pessoas amparadas financeiramente e com amplo acesso à Internet vivem um isolamento social criativo. Enquanto, as que sobrevivem em situação de vulnerabilidade social e exclusão digital têm muito mais dificuldades para viver o recolhimento e se proteger do contágio de um vírus para o qual ainda não se tem vacina e nem medicamentos.

Apesar da decisão da instituição de manter o calendário escolar por meio das aulas remotas, ambas as professoras concordaram que a iniciativa não garantiu que todas as crianças tivessem acesso e condições de acompanhamento para um bom desempenho no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, segundo elas, a medida também não garantiu que os próprios professores tivessem condições e habilidades suficientes para o acesso e domínio tecnológico.

Com relação às experiências vividas nesse momento, a professora Ana relatou que o ano de 2020 foi muito difícil, porque muitos profissionais se viram fora de sua zona de conforto –

as salas de aula – a e totalmente despreparados para lidar com as tecnologias. Para ela, à medida em que o vírus foi tomando uma proporção maior e a escola anunciou a suspensão das aulas presenciais por tempo indeterminado, uma série de dúvidas e incertezas surgiram, e as questões que mais a preocupavam eram as de cunho tecnológico: “[...] a maioria de nós precisou pedir ajuda para os filhos. Algumas coisas nós aprendemos na marra, outras ainda não sabemos e isso acaba dificultando todo o processo. No começo, cometi muitos erros. Foi complicado”.

No mesmo sentido, a professora Maria salientou que a experiência de ministrar aulas remotas, em meio à uma pandemia, não foi nada fácil. Ela relatou não ter conseguido conciliar a rotina de trabalho com a rotina familiar e pessoal. Além disso, trouxe à tona as dificuldades tecnológicas vivenciadas:

[...] foi bem difícil sem treinamento. Os equipamentos que tínhamos em casa não supriram as necessidades. Eu não estava pronta para ser 'youtuber' e tive que aprender tudo sozinha do dia para a noite. Não tem jeito, a didática é diferente no ensino remoto, ainda mais se não temos os recursos adequados para isso (PROF. MARIA, 2021).

Concomitantemente, Ana destaca que em sua realidade, “foi muito difícil conciliar o trabalho com as tarefas de casa, os compromissos pessoais e ainda ter que lidar com a tecnologia” e que “da parte da instituição não houve nenhum direcionamento específico ou capacitação para o preparo docente”:

[...] é muito difícil conciliar o trabalho com as tarefas de casa e compromissos pessoais. Estávamos tão acostumados com as aulas na escola e de repente, a nossa casa também virou uma sala de aula. Transformei a sala da minha casa em um estúdio e o painel da TV foi todo coberto com TNT para apoio. Quando o meu esposo chegava do trabalho e queria descansar, eu tinha que retirar tudo e no outro dia, tinha que colocar tudo novamente. Foi necessário me adaptar, mas não quer dizer que tenha sido fácil. Uma coisa ou outra nunca fica 100%, mas aos poucos vamos dando um jeito (PROF. ANA, 2021).

Ainda com relação às dificuldades relacionadas ao domínio tecnológico e adaptação à nova rotina de aulas remotas, Ana conta que precisou adquirir um novo dispositivo, com mais capacidade de armazenamento para os vídeos, pois os recursos que tinha não eram suficientes: “[...] Posso dizer que fui melhorando, já sei bem mais do que antes. Difícil mesmo era não ter uma câmera e ter que ficar gravando e editando pelo celular que mal dava conta das outras funções básicas”.

Observamos, pelos discursos das professoras, as inúmeras dificuldades de adaptação mediante às novas metodologias impostas pela disseminação do vírus e como estas impactaram em suas rotinas. Por meio dos relatos, ficou claro que as experiências não foram muito positivas, porque nem todas dominavam as tecnologias, nem possuíam um espaço próprio, ou até mesmo condições favoráveis, seja de recursos ou de materiais, para que as aulas fossem realizadas em

suas próprias casas. A partir das falas, contatamos que o domínio da tecnologia foi o maior desafio a ser enfrentado, haja vista a necessidade de reinventar-se constantemente.

Ainda sobre as experiências e maiores desafios, as professoras acrescentaram as longas e cansativas jornadas de trabalho que evidenciaram a problemática da saúde mental com um dos, senão o maior, problema enfrentado por muitos professores mediante a sobrecarga do ensino remoto.

Apesar dos apontamentos realizados pelas docentes, que destacaram terem vivenciado situações de ansiedade, depressão, medo e muito estresse e que, por vezes, trouxeram à tona sentimentos de incapacidade e as fizeram pensar em abandonar a docência, inferimos que a sobrecarga e o sofrimento mental dos professores não é um problema exclusivo da pandemia, mas que com a difusão da Covid-19, se alteraram as relações sociais, e se tratando da educação, essa situação evidenciou ainda mais o que antes já se discutia, como a precarização do trabalho docente.

Infelizmente, a fragilidade na saúde mental dos professores é algo esperado e justificável, principalmente em um contexto de crise que tem afetado o mundo todo. O problema está nos efeitos que estas reações podem causar na saúde destes docentes, ainda mais se a gestão escolar e pedagógica não contribuir para melhorar o bem-estar nas escolas. De acordo com Moreira e Rodrigues (2018), alguns transtornos e doenças relacionadas ao contexto trabalhista possuem determinações diretas advindas dos novos formatos e constituições do mundo do trabalho, marcadas por modelos de gestão que solicitam mudanças e acarretam pressões constantes por padrões de eficiência na atuação dos profissionais da educação.

De fato, a pandemia trouxe para o sistema educacional uma demanda constante de “reinvenção docente”, sem considerar, entretanto, as lacunas das condições trabalhistas, estruturais e até mesmo formativas destes profissionais da educação. Segundo Zaidan e Galvão (2020),

Professoras e professores experimentaram uma mudança brusca em suas rotinas, que se caracteriza pela penetração insidiosa do trabalho em todos os espaços e momentos de seu cotidiano, não importando que seus empregadores (o governo ou os donos de escola) não lhes tenham garantido estrutura para o teletrabalho (p. 264).

A exemplo disso, a professora Ana relatou que, com o novo modelo, sua jornada de trabalho, que antes era de 6 horas diárias e 30 semanais, triplicou, e ela passou a trabalhar nos três períodos e também nos finais de semana:

[...] não tínhamos só as demandas com alunos, tínhamos também as questões burocráticas da escola. Todos os dias tínhamos que postar aulas, participar das reuniões com a coordenação e também responder os grupos de WhatsApp da escola, que tinham muitas mensagens. Sem contar que é muito difícil acompanhar de longe quase 20 crianças. Algumas nem participavam das aulas e nós precisávamos enviar

mensagens, entrar em contato com as famílias e nem sempre elas nos davam um retorno. Além disso, a escola nos cobrava diariamente essas respostas dos pais e aulas com excelência (PROF. ANA, 2021).

Outro fator de grande importância evidenciado pelas professoras e que representa um grande desafio, foi a motivação. Maria afirma que, para “tentar motivar os alunos”, as professoras foram “incentivadas a utilizar o *WhatsApp* como meio de comunicação entre pais e escola” e foram elaborados “textos motivacionais e explicativos que mencionavam a importância da Educação Infantil” com vistas a motivar e encorajar pais e alunos a participarem das aulas.

Ana também relatou que as dificuldades não foram enfrentadas somente pelos professores. Comentou, ainda, que tanto os profissionais quanto os alunos ficaram completamente perdidos em relação às atividades, e não tinham muita noção do que mandar e como preparar. A professora salienta que os pais apontaram problemas relacionados não somente ao acesso à internet, como o acesso a plataforma *Google Classroom*, utilizada pela escola, e à quantidade elevada de atividades diárias.

Sobre isso, Maria diz que a instituição em que as profissionais atuam forneceu “assessoria, utilizando um técnico educacional e uma equipe de TI que prontamente tirava as dúvidas dos professores e pais” e a “coordenação pedagógica se colocou à disposição para sanar qualquer dúvida”. A professora explica que “os professores receberam orientações para a realização das aulas via *Google Classroom*”, mas que o grupo de professores “não recebeu capacitações para poder trabalhar com o sistema online” e nem os pais sobre como acessar.

Do mesmo modo, Maria elencou o desafio de “convencer pais a fazer uso dos meios colocados à disposição para dar continuidade do processo de aprendizagem” como um dos mais difíceis, e relatou que os responsáveis foram inseridos nos grupos de *WhatsApp* das turmas juntamente com os professores e gestão para facilitar a aproximação. No entanto, somente alguns demonstraram preocupação e mantiveram contato com a escola e professoras, a fim de acompanhar o desenvolvimento das crianças, enquanto outros permaneceram nos grupos, mas não se manifestaram e alguns poucos saíram logo que foram inseridos.

Para os pais que permaneceram no grupo, as professoras relataram terem feito constantes orientações sobre a importância de acompanhar os filhos. Para os que se retiraram ou não possuíam *WhatsApp*, o contato e as orientações ficaram a cargo da equipe pedagógica e direção por telefone, recados e até pessoalmente, quando possível. Para Ana, essa dificuldade de contato se deu, a princípio, devido a orientação da coordenação pedagógica para que os professores

elaborassem muitas atividades o que, conseqüentemente, gerou certo incômodo em muitos pais e responsáveis.

Diante disso, a gestão viabilizou a necessidade de selecionar melhor cada uma delas para que fossem o mais simples possível e “para que os alunos conseguissem realizá-las sem a ajuda dos pais”, já que, segundo ela, o principal desafio é que as crianças da Educação Infantil dependem “totalmente dos responsáveis”, e acrescentou que algumas famílias têm muitos filhos e por isso não conseguiram dar conta de tamanha demanda.

Ainda com relação a elaboração e preparação das aulas e atividades, as professoras relataram que houve muitas cobranças sobre estar ou não, proporcionando uma educação de qualidade, isso porque, mesmo durante a pandemia, a escola não ofereceu um acordo no valor da mensalidade, e embora houve muitas situações de inadimplência, a instituição continuou a evidenciar a participação em *rankings* e o sucesso escolar condicionado ao trabalho docente.

No mesmo sentido, no que tange à qualidade da educação, as educadoras denunciaram, práticas de ensino e planejamento tradicionais, com enfoque aos conteúdos previamente selecionados e de acordo com a BNCC e o material didático da instituição.

A partir de suas narrativas, as duas professoras relataram que “os planejamentos dos conteúdos eram previamente selecionados pela coordenação da escola” e, a partir desse planejamento, eram elaborados cronogramas semanais com os conteúdos e atividades a serem ministrados. Quanto às metodologias das aulas, as professoras citaram que deveriam “fazer a leitura do calendário, alfabeto e cantar músicas”. Depois, explicavam o conteúdo e, logo em seguida, como deveriam ser feitas as atividades da apostila e as complementares.

Sobre isso, Maria relatou que:

[...] nós enviamos o material didático para que as crianças pudessem realizar as atividades em casa, assim ao final de cada lição e objetivo, a apostila sugeria as atividades a serem trabalhadas. Se eram poucas ou se faltava alguma coisa, nós montávamos outras de acordo com os campos de experiência daquele conteúdo, e enviávamos para a aprovação da coordenação. As atividades eram variadas e na maioria das vezes, eram para colorir, identificar letras e números, atividades de traçado para auxiliar a coordenação motora, pontilhados, recortar e colar.

Ao serem questionadas sobre a garantia de um processo significativo como o esperado para a Educação Infantil e com vistas a vivência da infância, as professoras evidenciaram discursos que se distanciam das proposições a respeito de criança, conforme apresentado anteriormente, desconsiderando suas infâncias e os eixos estruturantes da educação infantil.

Apesar de ou por razões formativas, para ambas as professoras Ana e Maria, as crianças são “seres que estão no início do seu desenvolvimento e vivenciam o período da infância”, sendo que para Ana, a infância se constitui como uma “fase muito prazerosa da vida e que

contribui para a base de muitos aprendizados futuros”, enquanto para Maria, como “o período em que a criança irá se desenvolver e que vai desde o seu nascimento até uma idade maior e é marcada pelo brincar e se divertir”.

Ainda que as professoras tenham evidenciado a importância do brincar como imprescindível para o desenvolvimento e fizeram referência às interações e brincadeiras como um dos eixos estruturantes na educação infantil, tanto Ana como Maria conceituaram a infância como uma “fase preparatória para a maioridade e para a aquisição de conhecimentos futuros” e a educação infantil como a “base do desenvolvimento da criança, onde começam a se preparar e adquirir cada vez mais conhecimentos que são indispensáveis pra vida adulta” e “para a sua formação nos anos seguintes”.

Ao se tratar destes conceitos, observamos que as falas das professoras vão todas na mesma direção e retomam algumas concepções da Antiguidade que já foram superadas. Evidentemente, as duas reforçam a ideia de uma incompletude, e da infância como uma possibilidade da criança desenvolver-se, reforçando a ideia de vir a ser. Essas concepções também puderam ser evidenciadas quando as professoras relataram as dificuldades para inserir práticas lúdicas no cotidiano do ensino remoto, pois, na maioria das vezes, algumas formações de professores carecem de práticas que coloquem a criança no centro do processo educativo e que priorizem o brincar como importante mecanismo para a construção do processo de aprendizagem.

Sobre isso, as professoras relataram que o brincar é muito importante e que está posto na BNCC, no entanto, não tiveram preparo algum para trabalhar com o eixo virtualmente, justificando que havia muitos conteúdos e pouco tempo para cumpri-los.

Ana comentou que:

[...] ficava difícil inserir brincadeiras nas aulas, algumas vezes, eu fazia uma contação de histórias ou sugeria uma brincadeira ou jogo no final de cada uma delas, mas como tínhamos pouco tempo para cada vídeo, era corrido e precisávamos dar prioridade aos conteúdos mais importantes.

No mesmo sentido, Maria relatou que a tentativa de diversificar as atividades para que fossem as “mais divertidas e prazerosas possíveis” era constante, entretanto, “às vezes não sobrava tempo” e ela acabava priorizando outras atividades.

É possível perceber que as muitas exigências feitas às docentes não lhes davam autonomia para planejar atividades de acordo com as necessidades das próprias crianças, tendo que obedecer à rigorosidade de atendimento de tarefas e cumprimento de conteúdo a ser repassado às famílias.

A partir dos relatos, notamos que, apesar dos avanços nas discussões acadêmicas sobre crianças e infâncias no começo deste estudo, as análises demonstram que as professoras apresentam outras concepções, e que estas influenciam diretamente suas práticas dentro e fora de sala de aula. Em ambos os relatos, há uma concepção de criança como um devir, conforme trouxemos com base nas concepções da Idade Média e na Antiguidade.

Desse modo, ao mesmo tempo em que as professoras trouxeram uma concepção de crianças como seres idealizados e da infância como uma fase prazerosa, há uma passagem desta ideia de criança brincante para a ideia de uma criança que necessita se desenvolver plenamente. Além disso, o brincar é considerado uma atividade em segundo plano.

Constatamos que, para as professoras, a importância da Educação Infantil está no fato de ela ser um momento de construção da base de conhecimentos para as etapas subsequentes do Ensino Fundamental. Não demonstrando considerar que a educação pré-escolar fundamenta a importância de garantir as demais aprendizagens e que, além do lúdico, ela deve ser orientada pelo princípio básico de proporcionar à criança o desenvolvimento da autonomia, não sendo responsável pela antecipação da alfabetização, visto que, por ser um ser histórico, a criança precisa ser respeitada em suas particularidades, pois cada indivíduo é um ser único e tem o direito garantido por lei de vivenciar a sua infância.

Ao analisar as falas, percebemos uma preocupação com o processo de escolarização e alfabetização. Na Educação Infantil, não podemos perder de vista os eixos que orientam as propostas pedagógicas, ou seja as interações e a brincadeira. É nesse contexto rodeado pelas interações, vivências, jogos, histórias e diálogos que as culturas do escrito vão sendo vivenciadas pelas crianças.

Partindo deste entendimento, de acordo com Galvão (2016),

É necessário lembrar que o objetivo da Educação Infantil não é a alfabetização *stricto sensu*. Embora crianças da pré-escola possam se alfabetizar por interesse particular a partir das interações e da brincadeira com a linguagem escrita, não cabe à pré-escola ter a alfabetização da turma como proposta. Na Educação Infantil, muito mais importante do que, por exemplo, ensinar as letras do alfabeto é familiarizar as crianças, desde bebês, com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes exercendo funções diversas nas interações sociais; é dar-lhes oportunidade de perceberem lógicas da escrita tais como sua estrutura peculiar (não se fala como se escreve), sua estabilidade (as palavras não mudam quando a professora lê uma história) e os múltiplos papéis que desempenha nas sociedades contemporâneas (utilitário e estético) p. 26).

Diante disso, é preciso considerar que a educação infantil não é espaço para uma prática pedagógica voltada para propostas segmentadas e fragmentadas. Deve ser encarada como um espaço privilegiado para a construção de conhecimentos por meio do brincar. Essa clareza do papel e da importância desta etapa permite que o educador explore o máximo possível as

diversas manifestações, interesses e possibilidades de aproximação das crianças à cultura escrita, respeitando suas diferentes linguagens e formas de representação.

Em muitos momentos, alguns professores tendem a preparar o aluno para a alfabetização ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental, realizando atividades que enfatizam as letras e seu traçado, deixando de valorizar as outras linguagens e representações que a criança possui e faz, como relatado pelas professoras. Evidentemente, essas atividades são mecânicas e descontextualizadas e valorizam somente o ensino do traçado da escrita de forma mecânica.

Diante das falas, percebemos, então, o desafio da educação infantil, que é de se desconstruir e de se desprender das práticas pedagógicas tradicionais e equivocadas, abrindo espaço para as atividades e vivências que, de fato, promovam um verdadeiro aprendizado, construindo, assim, as bases necessárias para o desenvolvimento da criança.

De acordo com Faria (2014),

Aí está o desafio da Educação Infantil, que não é o de ensinar letras, mas o de construir as bases para que as crianças possam desenvolver-se como pessoas plenas de direito, assim, participar criticamente da cultura escrita, convivendo com essa organização discursiva, experimentar, de diferentes formas, os modos de pensar típicos do escrito. Antecipar o ensino das letras, em vez de trazer o debate da cultura escrita no cotidiano, é inverter o processo e aumentar a diferença (p. 14).

Por meio das análises, evidenciamos um cenário educacional em que boa parte dos docentes da Educação Infantil proporcionam às crianças práticas completamente “contaminadas” com o ensino tradicional que reforçam o treino das letras e números, esquecendo-se de valorizar as outras linguagens da criança.

Entendemos que tanto presencial quanto virtualmente, na Educação Infantil, não se deve trabalhar com o treino da escrita, mas explorar as linguagens da criança como um todo, valorizando suas potencialidades e especificidades. Assim, nesta etapa, é importante garantir que as crianças vivenciem situações diversificadas e eficazes de contato com a escrita, sem praticar exercícios mecânicos. É brincando, vivenciando e experimentando que as crianças vão construindo seu conhecimento, pois a brincadeira é uma prática fundamental que deve estar presente na educação infantil e que contribui de forma eficaz com o processo de aprendizagem da criança e não deve ser colocada em segundo plano no planejamento do professor, que acaba direcionando suas práticas por meio da sua visão, e não da criança para quem as atividades devem ser pensadas.

Para Mello (2014),

Essa escolarização precoce ocupa o tempo da criança na escola e toma o lugar da brincadeira, do faz de conta, da expressão por meio de diferentes linguagens, da

conversa em pequenos grupos quando as crianças comentam experiências e conferem os significados que atribuem às situações vividas. Para esses pais e professores, quanto mais cedo a criança é introduzida de modo sistemático nas práticas de escrita, melhor a qualidade da escola na infância. Essa prática de antecipação da escolarização sustenta-se na ideia de que quanto mais cedo a criança se transformar em escolar e quanto mais cedo se apropriar da escrita, maiores suas possibilidades de sucesso na escola da vida, e maior o progresso tecnológico do país (p. 22).

Ao contrário da visão apresentada pelas profissionais da escola investigada, preparar o aluno da Educação infantil para sua entrada na alfabetização, não é função da pré-escola e tão pouco deve ser objetivo desta. Por ser a Educação Infantil uma etapa específica da educação básica, com princípios e características próprias, é preciso que as práticas estejam de acordo com os seus objetivos. Para Mello (2005), as pré-escolas são locais de construção de conhecimentos e não de treino ortográfico ou cópia de textos prontos,

[...] Devemos com urgência “descontaminar” a escola da infância dos procedimentos típicos do ensino fundamental e “contaminar” o ensino fundamental com procedimentos – como as atividades de expressão – que devemos ter como tópicos da escola infantil e que, para o bom desenvolvimento da inteligência e da personalidade das crianças, devem estar presentes também nas séries iniciais do ensino fundamental (MELLO, 2005, p. 39).

À vista disso, fica claro que as dificuldades apresentadas pelas professoras em inserir práticas lúdicas no cotidiano do ensino remoto, estão relacionadas às concepções tradicionais de ensino e fortemente enfatizadas durante história e cujos ideais estão presentes no planejamento das docentes. No entanto, apesar disso, não podemos menosprezar e, muito menos, minimizar os relatos apresentados e que evidenciam as experiências vividas pelas informantes, visto que as questões que foram pontuadas também se constituíram como desafios evidentes em meio ao cenário pandêmico.

Entendemos que a condição imposta pela Covid-19 exigiu das instituições mudanças imediatas e cada uma das professoras participantes relatou um cenário bem específico, e apresentou as ações adotadas no ano de 2020. Sob o ponto de vista geral, a partir da análise, é possível afirmar que a instituição conseguiu dar continuidade às atividades letivas por meio do Ensino Remoto Emergencial (BRASIL, 2020). No entanto, a situação não possibilitou fornecer preparo adequado aos professores para essa nova configuração, visto que se trata da disponibilização de recursos, os quais são, muitas vezes, escassos.

Além disso, as professoras relataram que receberam orientações da instituição e rousaram a preocupação de orientar os pais dos estudantes para que pudessem acompanhá-los durante o ensino remoto. Apesar de ser uma escola privada, ainda existem dificuldades enfrentadas pelas famílias em relação ao acesso à internet e à utilização das ferramentas para acompanhamento e realização das atividades.

Verificamos que, para as professoras, a experiência com o ensino remoto foi muito mais negativa do que positiva. As falas das docentes evidenciaram desafios, como a falta de retorno e participação dos alunos, e a dificuldade de gestão de tempo para conciliar atividades profissionais e domésticas, além de revelar que parte significativa da saúde dos professores também é motivo de atenção.

Entendemos que a realidade vivenciada pela Covid-19 alterou as relações sociais e trouxe muitos impactos não apenas a educação das crianças que, na maior parte dos casos, sofreram os efeitos do distanciamento social e do ensino remoto ofertado; mas, sobretudo, aos professores que permaneceram na dura e árdua tarefa de proporcionar uma educação de qualidade para essas crianças.

Assim, não podemos negar o quanto os profissionais da educação enfrentaram grandes desafios para cumprir suas jornadas de trabalho. Acreditamos que os profissionais que buscaram, em meio às dificuldades, dia após dia, se reinventar e oferecer o melhor aos seus educandos precisam ser valorizados. Reconhecemos, ainda, que, com o surto da Covid-19, está sendo percebido um pânico generalizado e estresse na saúde mental da sociedade que revelam um impacto psicológico imediato na população em decorrência da pandemia, em que foi observado um crescimento de sintomas de ansiedade, e até mesmo depressão.

Importante considerar que, durante a pandemia, tanto a saúde física como a mental são os focos primários de atenção dos profissionais da saúde. Nesse sentido, muitas pessoas estão sofrendo com problemas psicológicos, por vários fatores, que foram acarretados por conta do vírus, e devido ao isolamento, como é o caso dos professores.

Partindo para o âmbito escolar, muitos docentes não estavam preparados para incluir novas tecnologias, considerando que sua formação não contempla o uso de mídias digitais, sendo necessárias capacitações para, assim, preservar a educação (GONZALEZ *et al.*, 2020; KIM *et al.*, 2020). Muitos professores tiveram sua saúde mental afetada, muitas vezes, por não conseguirem atingir os objetivos propostos pela instituição, e, devido às diversas pressões relacionadas ao manuseio das tecnologias, gravações de aulas, os docentes acabaram adoecendo (MCKIMM *et al.*, 2020).

Além desses impactos, a pandemia representou um grande desafio para os educadores. Alguns outros fatores como a adaptação ao formato, alta cobrança pelos resultados, crescimento da demanda de atendimento individual às famílias e a falta de capacitação, de infraestrutura e de contato direto com os alunos, também foram os principais fatores apontados pelas professoras nesse período.

Entendemos que, tanto os professores quanto os alunos e familiares, enfrentaram e continuam enfrentando inúmeros desafios em meio às novas metodologias de ensino e aprendizagem remotas. Apesar das dificuldades elencadas, as transformações que assistimos em função da pandemia da Covid-19 já eram evidenciadas por demandas de escolas e instituições que urgiam superar o modelo de reprodução instituído há séculos, ainda que o desafio traga muitas problemáticas.

Podemos afirmar que os desafios enfrentados pelos docentes envolviam desde a dificuldade de acesso e a falta de recursos, como a necessidade de superação de limitações de formação para o uso da TDIC e efetivação de práticas de ensino e aprendizagem em contextos não presenciais adaptadas às suas especificidades, promovendo equidade e inclusão, carecem de apoio das instituições, bem como dos pais.

Além disso, notamos a (im)possibilidade do brincar nas atividades preparadas pelas professoras durante a pandemia, e embora seja um direito das crianças, não vemos com tanta frequência essas atividades nas rotinas escolares da Educação Básica, assim como está disposto nos documentos oficiais (LDB nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente e BNCC – Base Nacional Comum Curricular).

A grande questão levantada por nós é que se, em condições normais de aulas presenciais, o brincar, muitas vezes, não é valorizado, em situação de ensino remoto esse direito é pouco menos explorado, desprezando o fazer lúdico. Isto posto, para além da pandemia, consideramos a importância do olhar docente em oferecer atividades lúdicas para a construção de conhecimentos. Em outras palavras, a ressignificação do brincar nas instituições de educação infantil, sobretudo por parte dos professores, requer estudo e compreensão de que as práticas pedagógicas tanto presenciais quanto virtuais devem ter como foco o brincar.

Evidenciamos, também, a necessidade de o professor colocar em pauta brincadeiras que possam ser realizadas no ambiente familiar e que possam promover o desenvolvimento integral das crianças, considerando que o trabalho com aquelas em idade pré-escolar deve englobar a ludicidade para garantir a vivência da infância, e não para a antecipação da alfabetização. Nesses termos, o grande desafio da Educação Infantil é romper com os ideais de alfabetização precoce presentes em muitos documentos, os quais impactam nas propostas pedagógicas de muitas escolas, bem como nas práticas docentes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a forma como foram realizadas as aulas de Educação Infantil em uma escola particular, situada em um município do interior do Mato Grosso do Sul. A busca pautou-se no reconhecimento de que as concepções de criança, infância e educação infantil interferem no fazer pedagógico das professoras pesquisadas.

Trazendo resposta a outras questões colocadas por nós, foi possível compreender que a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem relevância significativa para a formação e o desenvolvimento da criança, sendo, portanto, um período que precisa proporcionar experiências que valorizem as potencialidades infantis a partir de ações didáticas que possuam intencionalidade pedagógica, e cujo foco esteja voltado para o brincar e práticas lúdicas.

Do mesmo modo, entendemos a Sociologia da Infância como campo teórico para os estudos sobre a criança e a infância, logo, trata-se de uma área de conhecimento e pesquisa voltada para a criança e a infância, cuja perspectiva as aborda como produtoras de cultura e agentes de transformação.

Sobre as crianças, foi possível compreendê-las como seres sociais que aprendem com base nas experiências que vão desenvolvendo junto dos aprendizados e significados culturais que as rodeiam ao longo de sua vida e a multiplicidade de infâncias existentes.

O referencial teórico acerca das infâncias e crianças e da Sociologia da Infância em que nos apoiamos, contribuíram para pensarmos a visibilidade social da criança. Acreditamos que escrever sobre esse público promoveu o entendimento acerca desse assunto, além de reforçar as questões relacionadas aos seus direitos. Logo, a criança deve ser vista como ator social, participante ativo na sociedade, e a infância precisa ser entendida como uma categoria social do tipo geracional, dada a multiplicidade de infâncias. Além da busca por entender as crianças e suas infâncias, devemos reconhecer suas especificidades, buscando diminuir as desigualdades sociais existentes.

Este estudo evidenciou o contexto em que a pandemia se instaurou no mundo, exigindo dinâmicas diferenciadas para sobreviver frente ao Coronavírus, e compactua com a necessidade de que as práticas educativas realizadas no âmbito escolar valorizem a infância e suas peculiaridades, no sentido de promover suas potencialidades a partir do reconhecimento da criança como um sujeito histórico e social, produtora de cultura.

Os resultados evidenciaram que a pandemia não trouxe somente o debate sobre a importância do isolamento social e de outras medidas voltadas à restrição da circulação de

peessoas nas cidades de modo a evitar a propagação do vírus, mas também o pensar o reconhecimento da infância e das crianças como atores sociais e da Educação Infantil como etapa importantíssima para o desenvolvimento infantil.

Diante ao cenário de pandemia causado pela Covid-19, pensar modelos de qualidade para a educação coletiva de crianças pequenas visando melhores oportunidades de aprendizagem efetiva, levanta a questão da necessidade de práticas que favoreçam a autonomia e a participação das crianças conforme os estudos da Sociologia da infância.

Ao que tudo indica, ainda há muito o que se fazer pelas crianças, por isso torna-se necessário garantir creches e pré-escolas para todas as crianças, considerando a construção de propostas, espaços e situações que possibilitem às crianças a construção de significados. Importante salientar que o trabalho pedagógico da Educação Infantil requer uma concepção de educação e de um currículo para essa etapa da educação básica e o trabalho que deve ser feito nessas instituições deve ser pedagógico no sentido de realizar-se de maneira planejada, baseando-se na democratização do saber e não em uma concepção compensatória ou preparatória, mas pensar a função social da pré-escola para além da concepção de aluno, mas voltada para a criança em si, com características e especificidades próprias.

Trata-se de reconfigurar as práticas pedagógicas de modo a possibilitar a construção de um currículo pautado no respeito à criança como protagonista em seu processo de aprendizagem, desenvolvimento e vivência de sua infância. Isso requer valorizar suas falas, interesses, necessidades e produções, e possibilitar o acesso às experiências diversificadas de aprendizagem, tratando-as como agentes de transformação e sujeitos ativos dentro da sociedade. Ademais, evidencia-se a necessidade de construir espaços, situações e relações que permitam à criança o acesso à cultura por intermédio de sua apropriação crítica e que considerem o seu papel na produção e transformação dessa mesma cultura.

O presente trabalho não descreve todos os desafios enfrentados pelos professores brasileiros, pois sabemos da diversidade de situações e realidades destes cenários escolares em tempo de Covid-19 e pós-quarentena no país. Mas, é importante mostrar situações concretas e, mais uma vez, chamar a atenção para o trabalho do professor e para a criança em idade pré-escolar.

Por meio das análises, inferimos que a infraestrutura das escolas não permite a realização de atividades que necessitam das plataformas digitais. Além disso, não há a formação dos professores para que pensem e planejem suas práticas com mediação das tecnologias. Além disso, o adultocentrismo, manifestado por meio da visão da criança como um ser incompleto e prática social que coloca os adultos em uma posição muito mais privilegiada do que a das

crianças, ainda marca a sociedade atual e as concepções das professoras e das instituições de Educação Infantil.

Destacamos a necessidade de desconstruir essa visão adultocêntrica, disseminada ao longo de tantos anos, e que está presente em muitas práticas escolares e no pensamento de sociedades que consideram a creche e a pré-escola como um mero depósito para deixar as crianças pequenas. Entendemos que estas possuem autonomia suficiente e são atores sociais, todavia, é preciso reconhecer a necessidade de trabalhar muito para que esse entendimento se torne realidade, contrapondo as concepções existentes e originadas na modernidade.

Tendo em vista os discursos dos documentos oficiais, reconhecemos os direitos atribuídos às crianças, mas, entendemos também que a realidade pode nos mostrar outra forma de aplicabilidade desses direitos, pois há uma divergência entre a lei escrita e a ~~lei~~ na prática. Reconhecemos que há um discurso hegemônico criado perante a normatividade da infância, por não considerá-la em suas especificidades e heterogeneidade. Assim, destacamos que os direitos de participação das crianças merecem mais atenção, além de se tornar um campo com maior necessidade de aprofundamento científico, sendo necessário, respeitar as especificidades de cada criança, bem como as múltiplas infâncias.

Com o presente estudo, destacamos uma nova infância que surgiu devido ao cenário pandêmico, e reconhecemos a necessidade de mais estudos sobre as crianças e os seus cotidianos em tempos de pandemia. Por fim, é preciso lembrar da necessidade de valorizar o trabalho desses profissionais que estão na linha de frente da educação e merecem reconhecimento.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. **O plural da infância: aportes da Sociologia**. São Carlos: EDUFSCar, 2010.
- ALVES, Gabrielle de Souza. **A formação de professores na sociedade hiperconectada: alternativas emergentes para a internacionalização e apropriação de tecnologias digitais na educação**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Manifesto ANPEd: educação a distância na educação infantil, não!** ANPEd, Rio de Janeiro, 20 abr. 2020. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifesto-anped-educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARDEM, Silvana Capelli. Olhares sobre a Criança e a Infância e suas Implicações Político Pedagógicas. **CADERNOS DE EDUCAÇÃO (UMESP)**, v.1, p.181-195, 2014.
- BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar? Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- BETTI, Ana Claudia Moron. **Ocupações infantis e pandemia da COVID-19: a percepção das mães**. 2021. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.
- BIGARELLA, Nádia; BRITO, Vilma Miranda de; MACIEL, Carina Elisabeth. Educação e pandemia: ações no estado de Mato Grosso do Sul. **Revista Educação Básica em Foco**, v. 1, n. 1, p. 1-7, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://educacaobasicaemfoco.net.br/NumeroAtual/Artigos/Educacao-e-pandemia-acoes-estado-Mato-Grosso-Sul-Nadia-Vilma-Carina.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.
- BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 maio 2017. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/462913965/decreto-9057-17>. Acesso em: 13 jun. 2022.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 16 ago. 2022.

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

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 2 fev. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Nota técnica nº 32/2020. Processo nº 23001.000334/2020-21 - Interessado: CNE - Conselho Nacional De Educação, 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Brasília: MEC; CNE, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Poder Executivo. Medida Provisória nº 934/2020, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. 1 abr. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm. Acesso em: 16 ago. 2022.

BUTLER, Judith. **The Force of Nonviolence: an ethical-political bind**. London: Verso, 2020.

CAMPOS, Roselane Fátima; DURLI, Zenilde. Infância Confinada: liturgias de escolarização e privatização da Educação infantil. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 221-243, jan./jan., 2021.

CASTRO, M. Noção de criança e infância: diálogos, reflexões, interlocuções. *In*: SEMINÁRIO DO 16º COLE, 16. 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFF, 2010.

CHÂTEAU, Jean. **Jean Jacques Rousseau; sa philosophie de l'éducation**. 2. ed. Paris: Vrin, 1962.

CORSARO, Willian. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTO, Edvaldo Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #FIQUEEMCASA: Educação na Pandemia da Covid-19. **Revista Interfaces Científicas Educação**, v. 9, n. 3, 2020.

FARIA, Ana Paula; BESSELER, Lais Helena. A avaliação na educação infantil: fundamentos, instrumentos e práticas pedagógicas. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente: v. 25, n. 3, p. 155- 169, set./dez. 2014.

FERNANDES, Florestan. “As trocinhas do Bom Retiro”. **Revista do Arquivo Municipal**, n. 113, p. 7-124, 1947.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclos, Sériacão e Avaliação: confronto de lógicas. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Do conceito de Darstellung em Walter Benjamin ou verdade e beleza. *Kriterion: Revista de Filosofia*, v. 46, n. 112, p. 183-190, 2005.

GALVÃO, Ana. Maria. Crianças e cultura escrita. *In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações*. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 13-40.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais. **Revista de Administracao de empresas**, n. 35, p. 20-29, 1995.

GONZALEZ, Patrícia Daniele Tristão. **Narrativa de uma docente da educação básica: da formação até a prática no período pandêmico da Covid-19**. Universidade do Vale do Sapucaí – (UNIVÁS), Pouso Alegre, 2021.

GONZALEZ, Teresa. *et al.* **Influence of COVID-19 confinement in students performance in higher education**. 2020. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2004.09545> Acesso em: 4 jun. 2022.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IANNI, Octavio. A Sociologia de Florestan Fernandes. **Revista USP**, n. 29, p. 26-33, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 11. ed. São Paulo: Cortez. 2008.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre a Educação e a Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e políticas. *In: Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. p. 16-31.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização: “Dilemas da Prática”**. *In: KRAMER, Sonia et al. (org.)*. Rio de Janeiro: Ltda., 1986. p.192.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Educando a infância brasileira. *In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (org.)*. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469-496.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Cultural, 1999.

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

MARAFON, Danielle. **Educação Infantil no Brasil**: um percurso histórico entre as idéias e as políticas públicas para a infância. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 951-964, out./dez., 2017.

MCKIMM, J. *et al.* Health Professions' Educators' Adaptation to Rapidly Changing Circumstances: The Ottawa 2020 Conference Experience. **MedEdPublish**, v. 9, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.mededpublish.org/manuscripts/2936>. Acesso em: 4 maio 2022.

MELLO, Ana Paula Barbieri de; SUDBRACK, Edite Maria. Caminhos da educação infantil. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, p. 1-21, 3 fev. 2019.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil, contribuições de Vygotsky. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Linguagens infantis e outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 23-40.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *et al.* (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MONTAIGNE, Michel de. **Os Ensaios**: uma seleção. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 112, mar. 2001.

MORAIS, Leila Ferreira Gonçalves. **Educação infantil em telas**: articulações possíveis entre comunicação, educação e tecnologias na produção de videoaulas durante a pandemia de Covid-19. 2021. 134 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias, Comunicação e Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021

MOREIRA, Daniela Zanoni; RODRIGUES, Maria Beatriz. Saúde mental e trabalho docente. **Estud. psicol.**, Natal, v. 23, n. 3, p. 236-247, set. 2018. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X2018000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 ago. 2022.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, v. 20, 2020.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OPAS Brasil. **Folha informativa – COVID-19** (doença causada pelo novo coronavírus). Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 4 dez. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas, *In*: PRIORE, M. D. **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

PESSANHA, José Américo Motta. **Vida e Obra em Sócrates**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores)

PINTO, Manuel. SARMENTO, Manuel Jacinto. (org.). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campos. *In*: PINTO, Manuel. SARMENTO, Manuel Jacinto. (org.). **As crianças: contexto e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

PLATÃO. **As leis, ou da legislação e epinomis**. 2. ed. Bauru: Edipro, 2010.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de meio. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez. 2002.

ROUSSEAU, Juan Jacobo. **El Contrato Social**. Bogotá: Editorial Linotipo, 1979.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto.; P; CERISARA, Ana Beatriz. (org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociológicas da infância e educação**. Porto: Asa Editores, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB**. v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

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

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

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e Culturas da Infância. *In*: Projeto POCTI/CED/49186. **As marcas dos tempos: a Interculturalidade nas Culturas Infantis**. Universidade do Minho, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. *In*: Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**. n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./abr. 2004.

SOUZA, Gisele de; VIEIRA, Livia Maria Fraga; CORSINO, Patrícia; CAMPOS, Rosânia. **As crianças em tempos de crise GT 07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos)**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/criancas-em-tempos-de-crise-gt-07-educacao-de-criancas-de-0-6-anos>. Acesso em: 21 jun. 2020.

SOUZA, Joseilda Sampaio de. **Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Impacto da Covid-19 na Educação. Pesquisa Impacto da Covid-19 na Educação**. UNESCO, 2020.

VIEIRA, Camila Penha Duré. **Saúde mental de professores de Educação Infantil frente a pandemia Covid-19: um estudo de uma escola municipal de Campo Grande - MS**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2021.

YIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WORLD BANK GROUP. **Políticas Educacionais na Pandemia da COVID-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?** 2020. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-education-policy-covid-19-coronavirus-pandemic>. Acesso em: 14 nov. 2021.

Z Aidan, Junia de Mattos. M.; GALVÃO, Ana Carolina. “COVID19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada”. *In*: AUGUSTO, Cristiane Brandão.; SANTOS, Rogerio Dultra. (org.). **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora, 2020.

APÊNDICE A

- 1) Conte sua experiência como professora da Educação Infantil no período de isolamento social.
- 2) Quais foram os maiores desafios e dificuldades?
- 3) Como se deu a organização da instituição?
- 4) O que você levou em consideração na hora de elaborar seu planejamento e na escolha das atividades?
- 5) De que modo o brincar esteve presente nas suas práticas durante o período emergencial remoto? De que forma esse momento aconteceu?
- 6) Qual o objetivo da Educação Infantil para as crianças? Como você a define ou a caracteriza.
- 7) Para você, o que significa ser criança?
- 8) O que é infância para você?