

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JORDANNA SOPRANZETTI ARAUJO

**“UM ANO QUE JAMAIS IMAGINEI VIVER”: OLHARES SOBRE A
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM BEBÊS E CRIANÇAS
DE ATÉ TRÊS ANOS EM UM CONTEXTO DE PANDEMIA**

UBERLÂNDIA
2021

JORDANNA SOPRANZETTI ARAUJO

**“UM ANO QUE JAMAIS IMAGINEI VIVER”: OLHARES SOBRE A
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM BEBÊS E CRIANÇAS
DE ATÉ TRÊS ANOS EM UM CONTEXTO DE PANDEMIA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade Federal
de Uberlândia como requisito para obtenção do
título de graduação em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fernanda Duarte Araújo
Silva

UBERLÂNDIA
2021

Dedico este trabalho a todas as mulheres fortes com quem tive a sorte de conviver e em quem pude me inspirar. Especialmente minhas avós Luzia e Tânia, minha mãe Wilma, minha tia Adriana, minha prima Giovana e minha irmã Júlia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe Wilma e a meu pai Gabriel pela vida que me concederam e pelas oportunidades que me deram de chegar até aqui, por acreditarem em mim e me apoiarem, sem nunca questionar o caminho que escolhi percorrer.

A toda minha família, em especial minhas avós, Tânia e Luzia, pelos valores que me ensinaram na infância que carrego até hoje; a minha prima, Giovana, pela parceria de sempre e por me dar a certeza de que posso contar com você para qualquer coisa; e a minha tia, Adriana, por cada momento de lição, de carinho e também de descontração da rotina.

Aos meus melhores amigos, Gabriela, Juliana, Nathália, Renata, Nicolas, Anna, Anna Laura, Paula, Vanessa, Guilherme e Eduardo, por estarem presentes na minha vida em todos os momentos e por cada ano de amizade, de apoio, de carinho e de (muitas) risadas. Vocês marcaram minha vida e me deram lembranças felizes que levarei para sempre.

Agradeço a minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Fernanda Duarte Araújo Silva, por toda a atenção e por todo o apoio durante esse ano, por me inspirar a dar o meu melhor e por ter me auxiliado a construir este trabalho.

À Universidade Federal de Uberlândia e a todos os professores que compartilharam seus conhecimentos durante o curso, especialmente as professoras Dra. Camila Turati Pessoa e Dra. Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende que aceitaram o convite para compor a Banca de Defesa deste trabalho.

Às professoras da Educação Infantil que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa e colaborar com a construção do trabalho.

Agradeço, especialmente, a minha irmã Júlia por me ensinar tanto, me inspirar a ser uma pessoa melhor sempre e por estar presente na mesma vida mesmo quando estamos fisicamente distantes. Sua parceria tornou a minha caminhada da faculdade, muitas vezes, mais leve e eu sou muito grata por ter você comigo.

Agradeço, enfim, a todos que contribuíram com a pesquisa, direta ou indiretamente.

“O inferno não são os outros, pequena Halla. Eles são o paraíso, porque um homem sozinho é apenas um animal. A humanidade começa nos que te rodeiam, e não exatamente em ti. Ser-se pessoa implica a tua mãe, as nossas pessoas, um desconhecido ou a sua expectativa. Sem ninguém no presente nem no futuro, o indivíduo pensa tão sem razão quanto pensam os peixes. Dura pelo engenho que tiver e perece como um atributo indiferenciado do planeta. Perece como uma coisa qualquer.”

(MÃE, 2017, p. 24).

RESUMO

A presente pesquisa propõe um estudo sobre o trabalho com a primeira infância, segundo a Psicologia Histórico-cultural, por meio de uma análise de práticas pedagógicas desenvolvidas, durante o ano de 2020, na rede municipal de Uberlândia-MG, em um período de pandemia, ocasionado pelo novo Coronavírus (Covid-19). A pesquisa contempla uma contextualização da linha temporal das principais políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil, seguido de um levantamento bibliográfico de pesquisas desenvolvidas no período de 2015-2020 sobre o trabalho com bebês. Contemplamos também alguns dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-cultural com foco na educação de crianças de até três anos. A pesquisa é de natureza qualitativa e, como instrumento de coleta de dados, utilizamos questionário dirigido, aplicado a cinco professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Em linhas gerais, identificamos que as docentes se esforçaram para reconfigurar seus trabalhos a partir do novo contexto e se propuseram a manter um vínculo afetivo com as crianças apesar da distância física por entenderem a importância da afetividade para o trabalho pedagógico e para o desenvolvimento global. Seus planejamentos pedagógicos foram pautados, em parte, na flexibilização, em aspectos que atendessem às necessidades físicas, emocionais e de socialização das crianças por meio de uma escuta atenta e de um olhar sensível para as realidades vivenciadas pela comunidade escolar.

Palavras-chave: Primeira Infância. Educação. Psicologia Histórico-cultural. Pandemia. Trabalho pedagógico.

ABSTRACT

This research proposes a study on work with early childhood, according to Historical-cultural Psychology, through an analysis of pedagogical practices developed in the municipal network of Uberlândia during 2020, in a period of pandemic caused by the new Coronavirus (Covid-19). The research includes a contextualization of the timeline of the main public policies for Early Childhood Education in Brazil, followed by a bibliographic survey of research carried out in the period 2015-2020 related to working with babies. We also contemplate some of the theoretical assumptions of Historical-cultural Psychology with a focus on the education of children up to three years old. The research is qualitative and, as a data collection instrument, it was used a directed questionnaire, applied to five teachers from the Municipal Education Network of Uberlândia. In general terms, it was identified that the teachers made an effort to reconfigure their work from the new context and proposed to maintain an affective bond with the children, despite the physical distance, as they understand the importance of affectivity for pedagogical work and for global development. Their pedagogical plans were based, in part, on flexibility, in aspects that meet the physical, emotional and social needs of children through attentive listening and a sensitive look at the realities experienced by the school community.

Keywords: Early Childhood. Education. Historical-cultural Psychology. Pandemic. Pedagogical work.

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DAS PESQUISAS ENTRE 2015-2020.....	22
GRÁFICO 2 – ÁREAS DE ESTUDO DOS TRABALHOS SELECIONADOS	25
GRÁFICO 3 – TEMAS ABORDADOS NOS TRABALHOS SELECIONADOS	26
QUADRO 1 – TRABALHOS SELECIONADOS NA BDTD	22
QUADRO 2 – CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS	48
QUADRO 3 – FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS.....	49

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS OLHARES	15
3	PESQUISAS SOBRE BEBÊS: OLHARES A PARTIR DA BDTD	21
4	FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO: UM OLHAR PELA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	33
4.1	A Psicologia Histórico-cultural	33
4.2	A periodização da infância segundo a Psicologia Histórico-cultural	36
4.3	O desenvolvimento da linguagem na primeira infância	42
5	EDUCAÇÃO INFANTIL E PANDEMIA: CONHECENDO PROPOSTAS DE TRABALHO	47
5.1	As professoras	48
5.2	Reflexões sobre os trabalhos pedagógicos desenvolvidos durante a pandemia	50
5.2.1	<i>A organização e o planejamento do trabalho pedagógico</i>	52
5.2.2	<i>O trabalho pedagógico desenvolvido</i>	56
5.2.3	<i>Aspectos dos trabalhos realizados</i>	67
5.2.4	<i>A autoavaliação dos trabalhos realizados</i>	74
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
7	REFERÊNCIAS	80
8	ANEXOS	87
8.1	Modelo do questionário aplicado às professoras	87
8.2	Termo de Consentimento	88

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa desenvolvida no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) durante os anos de 2020 e 2021. O objetivo é apresentar estudos que abordam o trabalho com a primeira infância¹, no tocante às práticas pedagógicas desenvolvidas em creches da Rede Municipal de Educação de Uberlândia, Minas Gerais, em um período de pandemia de Covid-19, provocada pelo novo coronavírus.

Neste momento, optamos por utilizar a primeira pessoa do singular para apresentar alguns percursos pessoais trilhados até a escolha dessa temática de pesquisa, mas não desconsideramos as trocas, experiências e interações com o meio e os pares, que foram fundamentais na constituição da autora como mulher, estudante, professora e pesquisadora.

A vontade em pesquisar sobre a Educação surgiu ainda no Ensino Médio, em meio a dúvidas de qual curso escolher. Na época, enquanto estudava para os vestibulares e presenciava uma face da educação puramente voltada para a aprovação e para notas a serem obtidas, já me questionava se essa era a única forma de educação possível, uma formação que não visava à aprendizagem ou ao desenvolvimento integral de crianças e de jovens, mas sim alcançar uma certificação. Em meio a essas reflexões, optei por ingressar, no ano de 2018, no curso de Pedagogia com o intuito de contribuir de alguma forma com a construção de trabalhos mais humanizados para a Educação Básica.

Durante o curso de Pedagogia, com o passar dos anos e à medida em que cursava diversas disciplinas, me tornei cada vez mais atraída pelos campos de conhecimentos das linguagens, da alfabetização e da Educação Infantil. Esse interesse foi intensificado a partir dos estudos realizados em três disciplinas específicas – a primeira delas, a de Metodologia da Língua Portuguesa, em 2018, em que tive a oportunidade de ampliar meus conceitos sobre o campo da linguagem, da leitura e da escrita. Para além dos estudos sobre o ensino da língua e de alternativas teórico-metodológicas, ainda vivenciei discussões envolvendo a concepção de linguagem como constitutiva dos atos humanos e também sobre como a compreensão de que essa linguagem deve ser entendida como viva, instituída por meio de processos concretos, durante trocas e interações entre os sujeitos.

¹ A terminologia utilizada neste trabalho será de acordo com a Psicologia Histórico-cultural: Primeira Infância envolve as crianças de até três anos e Idade Pré-escolar se refere a crianças de três a sete anos.

Nessa mesma época, participei como monitora de um projeto de extensão com a Rede Humanização no Hospital de Clínicas da Uberlândia (HCU-UFU). A atuação ocorria em uma das brinquedotecas do hospital, onde desenvolvi trabalhos educativos com crianças do Ambulatório de Cardiologia Infantil e do Pronto-socorro de Pediatria e tive contato direto com a forma como as crianças utilizavam diferentes linguagens para expressarem seus sentimentos e pensamentos, principalmente em um momento em que estavam com a saúde fragilizada durante as consultas médicas e/ou internações.

Em 2019, no ano seguinte, cursei a disciplina Princípios e Métodos da Alfabetização. Por meio dela, participei de estudos e de reflexões sobre a relação entre a leitura e a escrita, e sobre algumas de suas perspectivas teóricas, dentre elas, a Psicogênese da Língua Escrita, a Psicologia Histórico-cultural e a Alfabetização e Letramento. Todas as teorias, com suas especificidades, me mobilizaram a pensar sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita nas crianças. Durante a disciplina, também tive a oportunidade de ministrar um curso de extensão com a temática sobre tecnologias na alfabetização, parte das atividades do evento “Vivências em Alfabetização: possibilidades de trabalho na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental”, organizado pelos discentes da disciplina e promovido pela FACED/UFU. Por meio desse curso, aprofundei os conhecimentos na área da alfabetização e refleti sobre a importância de se pensar diferentes formas, metodologias e instrumentos para oportunizar às crianças a apropriação da leitura e da escrita.

Concomitantemente, os estudos nesta disciplina me motivaram a participar do Grupo de Estudo e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI) também da FACED/UFU. Nele foi possível a ampliação dos conceitos sobre linguagens e infâncias por meio de ações de ensino, de pesquisa e de extensão, além de permitir que eu compreendesse um pouco mais sobre o desenvolvimento infantil e sobre as práticas pedagógicas nas instituições de ensino à luz da Psicologia Histórico-cultural.

A terceira disciplina, que contribuiu para a construção dessa temática de pesquisa, foi a de Educação Infantil, ministrada no ano de 2020. Nessa disciplina, foram desenvolvidas reflexões sobre as diferentes concepções de infâncias, sobre a importância do lúdico, além de estudos dos elementos e das propostas curriculares da Educação Infantil e de concepções e tendências pedagógicas que envolvem essa etapa de ensino. Em um dos módulos da disciplina, me dediquei ao estudo sobre bebês. Embora eu já tivesse tido um contato inicial com alguns estudos por meio do GEPLI, durante a disciplina, com o aprofundamento dos estudos, o interesse pela temática foi intensificado. Compreendi que, em alguns casos, o

trabalho nas creches pode ser mal explorado pelos profissionais por se tratar de um período ainda não valorizado socialmente.

Apesar da vontade de atuar em instituições com crianças de até três anos para presenciar de forma prática o que estava estudando durante a formação acadêmica, atuei, durante os anos de 2019 a 2021, em uma instituição da rede particular de ensino da cidade de Uberlândia-MG, como monitora no Ensino Fundamental e, mesmo não trabalhando diretamente com Educação Infantil, buscava acompanhar o trabalho das professoras² na escola.

A partir de todas essas oportunidades formativas, me identifiquei com o campo de estudos da Educação Infantil, em especial com o trabalho pedagógico desenvolvido com primeira infância, por isso a opção por essa temática.

Com a pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), que se estabeleceu em 2020, atravessou todo o ano de 2021 e perdura até o presente momento, fui mobilizada pela suspensão das aulas presenciais e pela realização das aulas remotas. Nesse contexto, me questionei como seria um trabalho à distância com crianças de até três anos. Surgiu, assim, a vontade de compreender como foram planejadas as atividades remotas da Educação Infantil para essa faixa etária, quais aspectos foram contemplados no planejamento e na organização do trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, o objetivo desta pesquisa é identificar qual foi o trabalho desenvolvido por professoras de creches da rede municipal de ensino de Uberlândia durante a pandemia, bem como analisar algumas experiências de trabalhos pedagógicos desenvolvidos por elas.

O referencial teórico para análises está amparado nos estudos da Psicologia Histórico-cultural, referencial que tenho estudado no GEPLI. Essa Psicologia teve origem nos estudos do autor soviético Lev Semenovich Vigotski³ e tem como um de seus conceitos principais a constituição histórica e cultural no processo de ensino e de aprendizagem, assim, aborda sobre a importância da interação social para o desenvolvimento humano. Outros tópicos a serem discutidos sob essa perspectiva envolvem os níveis de desenvolvimento e de

² A partir da realidade em que a maior parte de profissionais da educação que atuam na docência da Educação Infantil são mulheres, optamos por utilizar o gênero feminino para o substantivo “professor”.

³ Seu sobrenome é apresentado com diferentes grafias nas traduções e nas interpretações: Vygotsky, Vigotski, Vigotsky e Vigotski, dentre outras. No decorrer deste trabalho, utilizei distintas grafias para o nome do psicólogo russo a partir das formas utilizadas pelos referenciais consultados.

sua relação com a aprendizagem e o conceito de internalização, que reforçam a antecedência e superação do aspecto social sobre o biológico na formação humana.

A abordagem de pesquisa utilizada foi de natureza qualitativa, por compreender que essa opção possibilitava investigar de forma mais significativa os dados construídos. Nesse mesmo sentido, Godoy (1995) apresenta a natureza qualitativa como uma escolha interessante, pois

Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo, buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. (GODOY, 1995, p. 21)

Dentre os instrumentos utilizados para atingir os objetivos do trabalho, optamos pelo questionário. De acordo com Gil (1999, p.128), o questionário se coloca “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

No atual contexto pandêmico, a construção de dados da pesquisa se mostrou um desafio para pesquisadores. Segundo Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020), a coleta de dados *online* demanda adaptações como a importância de não apresentar muitas questões, já que o uso de tecnologias causa um cansaço maior do que aquele gerado em atividades presenciais. Outros desafios levantados pelos autores são as limitações de acesso à internet, a garantia de um ambiente privado e silencioso sem interrupções e a dificuldade em caso de pesquisas com populações específicas. No entanto, o levantamento de dados *online* também apresenta pontos fortes e possibilita novas oportunidades para as pesquisas, dentre elas:

(1) maior abrangência geográfica, com inclusão de pessoas de diferentes locais; (2) economia de recursos financeiros e redução de tempo na coleta de dados, pois não há necessidade de grandes deslocamentos; (3) maior segurança de participantes e pesquisadores frente ao contexto de pandemia; (4) possibilidade de investigar tópicos sensíveis, pois os participantes não estão face a face com pesquisadores e nem em locais públicos, como universidades e hospitais e (5) acesso a grupos socialmente marginalizados e estigmatizados, comumente mais reticentes à exposição. (SCHMIDT, PALAZZI, PICCININI, 2020, p. 961)

Nesse sentido, apesar dos desafios na realização da construção de dados de forma *online*, optamos por utilizar as tecnologias disponíveis por acreditar que elas nos

possibilitariam a realização da pesquisa, apesar da grave crise sanitária na qual nos encontrávamos. Assim:

Apesar dos desafios, entende-se que a construção de dados *online* apresenta potencialidades, sobretudo no que diz respeito à realização de estudos qualitativos no contexto de distanciamento social imposto pela COVID-19, por se tratar de uma das poucas alternativas no atual cenário, além da possibilidade de se investigar diversos temas presentes na vida das pessoas e das famílias em distanciamento social. (SCHMIDT, PALAZZI, PICCININI, 2020, p. 964).

Dentre as questões norteadoras desta pesquisa, estão: Quais as principais contribuições da Psicologia Histórico-cultural para se pensar o desenvolvimento infantil? O que as professoras pesquisadas consideram significativo quando pensam na organização do trabalho pedagógico com crianças de até três anos? Que trabalhos foram contemplados no planejamento e desenvolvidos com as crianças e com os familiares, em um contexto de pandemia, durante o ano de 2020? Questões referentes ao desenvolvimento da linguagem foram contempladas no trabalho pedagógico desenvolvido? Quais foram as possibilidades e os desafios encontrados para a realização dos trabalhos em decorrência da realidade social das instituições de ensino público?

Para melhor disposição da escrita do trabalho, ele está organizado em seis momentos: esta introdução, na qual apresentamos em linhas gerais a problemática, o objetivo da pesquisa e as opções metodológicas. Em seguida, apresentaremos um breve tópico com a linha histórica da legislação da Educação Infantil no Brasil. Posteriormente a análise bibliográfica sobre os trabalhos acadêmicos, realizados sobre educação de bebês entre 2015 e 2020, utilizando a plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O quarto momento será caracterizado pelos estudos sobre a relevância do trabalho com crianças em espaços educativos, segundo a Psicologia Histórico-cultural. Em um quinto momento, por meio dos dados construídos, elaboraremos as análises do trabalho das professoras pesquisadas e por fim, apresentaremos as sínteses construídas a partir da pesquisa.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS OLHARES

Neste momento, contextualizamos de forma breve, a linha do tempo das principais políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil.

Como apontado por Paschoal e Machado (2009), do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação brasileira. O primeiro reconhecimento do direito à educação se deu, com a Carta Constitucional de 1988, atentando-se principalmente ao artigo 208, inciso I, que prevê a garantia da Educação Básica obrigatória e gratuita.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988, Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

Em 1990, aprovou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/90, que estabeleceu garantias e direitos para a infância, sendo atualmente o principal instrumento normativo do Brasil sobre os direitos da criança e do adolescente.

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990)

Também por meio desse documento afirmou-se, pelo artigo 54 inciso V, o dever do Estado em garantir o atendimento em creche e em pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade. (BRASIL, 1990). O ECA firma-se como uma lei que vai além de um instrumento jurídico, como abordado por alguns autores.

O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e de fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento. (FERREIRA, 2000, p. 184 apud PASCHOAL, MACHADO, 2009, p. 85)

Alguns anos depois, em 1996, estabelece-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - nº 9.394/96, responsável por inserir no artigo 29 a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, com a finalidade de desenvolvimento integral da

criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996). Reforçava-se, assim, mais uma vez o previsto pela Constituição e pela ECA, a obrigatoriedade do Estado em garantir o atendimento em creche e em pré-escolas. Ademais, estão previstas também pela LDB as regras comuns da Educação Infantil, como a carga mínima anual e instruções quanto à avaliação e à frequência. Sobre os avanços da LDB 9394/96 Domingues; Saheb; Vaz (2011) destacam:

Com a LDB 9394/96, a Educação Infantil incorpora uma visão, uma prática pedagógica e uma forma de gestão escolar bastante diferenciada do que era praticado anteriormente. Ela modificou a visão que se tinha da instituição que ofertava a Educação Infantil, estabeleceu critérios para o profissional da área, bem como para o ambiente onde a criança seria recebida. Previu a diferenciação entre o conceito de creche e de pré-escola e as propostas pedagógicas vinculadas a elas, bem como a gestão escolar. (DOMINGUES; SAHEB; VAZ, 2011, p. 5358)

Sobre as orientações curriculares, em 1998, o Ministério da Educação (MEC) publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), elaborado em três volumes. Caracterizou-se, principalmente, por ser o primeiro documento curricular nacional direcionado exclusivamente à Educação Infantil, ainda que não se constituísse como um documento obrigatório e coubesse às instituições decidirem pelo seu uso. Nas palavras de Paschoal e Machado (2009), o RCNEI foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuavam com crianças de até seis anos de idade.

O documento aborda algumas percepções acerca do conceito de criança e ressalta que elas possuem suas individualidades e o seu modo particular de se relacionar com o mundo. Na concepção de educar, ressalta, ainda, que as instituições de ensino devem trazer conteúdos que se aproximem da realidade vivida pelas crianças, seja social ou cultural.

O RCNEI se apresentou desde o início de sua construção como um documento muito criticado e debatido publicamente entre os estudiosos da educação. Dentre as preocupações, observou-se que trazia uma concepção abstrata da criança, conceitos de uma avaliação excludente, fatores que vão na contramão do que foi proposto pela LDB 9394/96, além de, como apontado por Souza (2007), denotar seu intento de proposta hegemônica, descaracterizando o discurso-manifesto de respeito à diversidade, propondo, assim, um currículo que reforçava as desigualdades no país. Nessa linha, Kramer (1999) afirma:

O RCNEI parece desprezar conquistas e questões como aquelas que vêm sendo vividas pela imensa população de profissionais de Educação Infantil

e que coloca a questão de como construir um currículo que considere a desigualdade sócio-econômica, a diversidade étnica/cultural, um currículo que não desumanize o homem [...] estas questões parecem ser negadas como proposta de fato no Referencial, supondo que é possível mudar à força o real com decretos, projetos, referenciais ou parâmetros sem mudar as condições.” (KRAMER, 1999, p. 15).

Notamos que as críticas ao RCNEI foram fundamentadas em abordagens diferentes, com categorias de análises diversas, porém sempre voltadas para um caráter “prático” do documento, que desconsidera as realidades sociais, econômicas e políticas que envolvem a Educação Infantil no país.

Na sequência, em 1999, o Ministério da Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que contemplam os princípios norteadores para a construção das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil no Brasil a partir de todas as mudanças que se faziam presentes na legislação. Com oito diretrizes, as DCNEI abordam principalmente autonomia da criança e valorização da identidade pessoal dos alunos, cuidados nos aspectos físicos e emocionais, conteúdos básicos para a constituição de conhecimento e valores sobre as crianças. Com as DCNEI, houve certa materialização da proposta de que a Educação Infantil deve buscar não mais o assistencialismo à criança, cuja mãe trabalha, e sim a educação de qualidade, entendida como a possibilidade de uma formação humana que transcenda os interesses do capital, das desigualdades sociais e que contribua de alguma forma para transformações sociais, direito de todas as crianças. (DOMINGUES, SAHEB, VAZ, 2011, p. 5358)

Nas DCNEI, encontram-se algumas referências sobre o trabalho com “linguagens”, como na afirmação a seguir:

...todas as linguagens trabalhadas pela escola, portanto, são por natureza interdisciplinares com as demais áreas do currículo: é pela linguagem – verbal, visual, sonora, matemática, corporal, ou outra – que os conteúdos curriculares constituem conhecimentos, isto é, significados que, ao serem formalizados por alguma linguagem, se tornam conscientes de si mesmos e deliberados. (BRASIL, 1999, p. 81)

O documento reforça que as instituições de Educação Infantil devem promover em suas práticas de educação e de cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. (BRASIL, 1999, p. 20)

Baseando-se na necessidade de mudanças da Educação Infantil, em 2009, são atualizadas e publicadas uma nova versão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação

Infantil, com base no parecer CNE/CEB nº 20/2009, tornando o texto mais específico e detalhado do que o anterior, além de aumentar o foco às particularidades da Educação Infantil em sentido da diversidade cultural e territorial do país. Essas são as atuais diretrizes em vigor no país.

Em 2017, houve a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Ministério de Educação. A BNCC se baseia na concepção de criança abordada pelas DCNEI como

[...] 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 apud BRASIL, 2017, p. 37).

Ainda na BNCC, seguindo as orientações da DCNEI, também são mencionadas as interações e as brincadeiras, como eixos norteadores das propostas pedagógicas e reconhece-se a importância que o brincar tem nessa etapa da educação, designando-a como “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos” (p. 37).

Assim como o RCNEI, com a publicação da BNCC, surgiram vários debates acerca dessa constituição de “orientações” e a busca para nortear as propostas curriculares das instituições escolares, dividindo opiniões em relação a esse assunto.

Os posicionamentos sobre a ideia de uma base curricular variaram dentro de um *continuum* desde completamente favorável a completamente contra. Os argumentos favoráveis, em geral, defendiam a noção de um mesmo ensino “mínimo acessível a todos” já argumentos contra, entendiam a proposta como “homogeneização e imposição de identidades”. Cabe destacar que a maioria dos posicionamentos, a favor ou contra, indicou preocupação sobre como a proposta iria lidar com as diversidades locais. (FRACO; MUNFORD, 2018, p. 159)

Além das críticas apontadas ao conteúdo da BNCC por homogeneizar o ensino em um país vasto, com diferentes realidades sociais como o Brasil, também foram produzidas críticas de oposição que negavam a necessidade de uma base curricular, apontando que já havia documentos curriculares suficientes no país. Outra recorrência discursiva nas críticas, como apontada pela autora Michetti (2020), se direcionou à construção do documento:

[...] Concordância com a necessidade de uma base comum, mas acompanhada de críticas: [...] Ao processo de construção da BNCC: à falta de espaço efetivo para críticas e contribuições e à “instrumentalização da

participação” – o que foi alcunhado de “participacionismo”, com “objetivo muito mais publicitário do que democrático”; à temporalidade do processo, ao “atropelo” com que a BNCC teria sido conduzida. (MICHETTI, 2020, p. 11)

Em 2018, foi elaborado os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil. Trata-se da reformulação de uma primeira versão do documento elaborado em 2006, mantendo o objetivo de “estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e ao funcionamento das Instituições de Educação Infantil” (p. 7). As referências ao campo da linguagem também estão presentes no documento, ainda que em menor número do que constatado na BNCC, com destaque para algumas formas de intervenção que contribuem para o desenvolvimento infantil, como podemos visualizar a seguir:

Antes mesmo de se expressarem por meio da linguagem verbal, bebês e crianças são capazes de interagir a partir de outras linguagens (corporal, gestual, musical, plástica, faz-de-conta, entre outras) desde que acompanhadas por parceiros mais experientes. Apoiar a organização em pequenos grupos, estimulando as trocas entre os parceiros; incentivar a brincadeira; dar-lhes tempo para desenvolver temas de trabalho a partir de propostas prévias; oferecer diferentes tipos de materiais em função dos objetivos que se têm em mente; organizar o tempo e o espaço de modo flexível são algumas formas de intervenção que contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. (BRASIL, 2018, p. 16)

Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, a concepção da criança permanece como um ser integral, ativo e complexo, assim como seres que têm potenciais a serem desenvolvidos. Também é reforçado os conceitos de cuidar e de educar, ao afirmar que “durante o processo de elaboração de currículos, interações e práticas da Educação Infantil, deve ficar expresso a indissociabilidade do cuidar e do educar, os direitos de aprendizagem e as múltiplas linguagens.” (BRASIL, 2018, p. 47) A brincadeira também é contemplada nesse documento com suma importância, sendo reforçada em várias áreas focais como necessárias para a construção de uma Educação Infantil de qualidade.

Não foi nosso objetivo, nessa seção, esgotar a discussão sobre as políticas que norteiam o trabalho na Educação Infantil, mas apresentar alguns dos documentos e diretrizes que subsidiam o trabalho de profissionais da área. Destacamos que essas políticas se constituíram em períodos de avanços e retrocessos no país, a partir de movimentos sociais, políticos e históricos. Em linhas gerais, observamos que as últimas décadas foram marcadas por tempos de conquistas e de desafios no que tange a realização do trabalho na Educação Infantil. Apesar dos desafios, concordamos com as autoras Paschoal e Machado (2009) que

é primordial que a educação para a primeira infância seja reconhecida como um direito de todas as crianças, não só no plano legislativo e nos documentos oficiais, mas no cotidiano das instituições educativas.

3. PESQUISAS SOBRE BEBÊS: OLHARES A PARTIR DA BDTD

Neste capítulo, apresentamos um levantamento bibliográfico, realizado na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para identificar as pesquisas desenvolvidas no período de 2015-2020, sobre questões referentes ao trabalho com bebês⁴ e as propostas de trabalho com esse público. A BDTD foi a plataforma escolhida para a pesquisa, pois reúne e propaga, por meio de apenas um portal, teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e de pesquisa. Disponibilizado pelo portal, atualmente as linhas principais de atuação são:

Estudar experiências existentes no Brasil e no exterior de desenvolvimento de bibliotecas digitais de teses e de dissertações; Desenvolver, em cooperação com membros da comunidade, um modelo para o sistema; Definir padrões de metadados e tecnologias a serem utilizadas pelo sistema; Absorver e adaptar as tecnologias a serem utilizadas na implementação do modelo; Desenvolver um sistema de publicação eletrônica de teses e dissertações para atender àquelas instituições de ensino e pesquisa que não possuíam sistemas automatizados para implantar suas bibliotecas digitais; Difundir os padrões e tecnologias adotadas e dar assistência técnica aos potenciais parceiros na implantação das mesmas. (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2021)

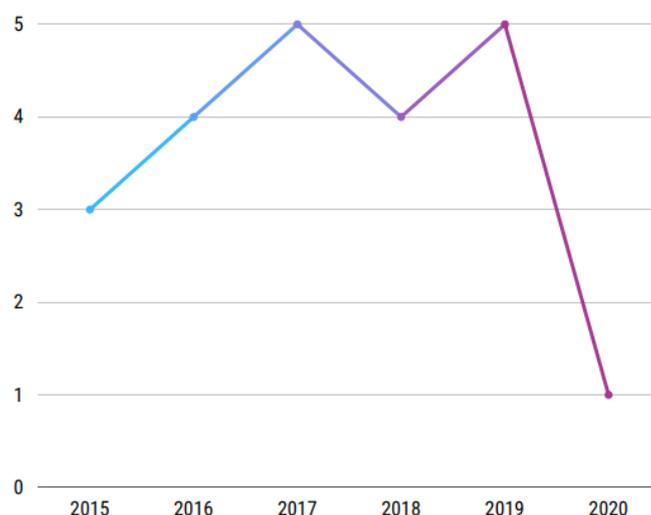
Para atingir o objetivo deste trabalho, as questões que permearam esse levantamento foram: Qual a quantidade de publicações sobre Educação Infantil que encontramos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e de Dissertações (BDTD) no período entre 2015-2020? Dentre esses, quantos tratavam sobre trabalho com bebês? Quais foram os temas abordados nesses trabalhos? Alguma das pesquisas encontradas abordam o trabalho com bebês no contexto do novo Coronavírus (COVID-19) e seus efeitos?

A opção pelo recorte temporal 2015-2020 se deu por ser um período posterior (seis anos) à publicação das DCNEI e por acreditarmos que essa pesquisa nos possibilitaria avaliar seus impactos na produção acadêmica da área. Os descritores utilizados na pesquisa foram, ao mesmo tempo, “bebês” e “Educação Infantil”. Foram encontrados 285 trabalhos no período citado (2015/2020), dos quais 210 se enquadram como dissertações e 75 como teses. A maioria desses trabalhos não abordou de fato o trabalho pedagógico com bebês, por isso, para afunilar o objeto de estudo, foi realizada uma nova busca avançada com os termos

⁴ O termo “bebês” contempla crianças que estão no primeiro ano de vida, segundo a Psicologia Histórico-Cultural.

“bebês” e “creches”. Assim, foram encontrados 22 trabalhos, sendo 18 dissertações e 4 teses, dos quais 13% foram defendidos em 2015, 18% em 2016, 22% em 2017, 18% em 2018, 22% em 2019 e apenas um em 2020, como indica o gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Distribuição das pesquisas entre 2015-2020



Fonte: Dados coletados pela autora na BDTD, 2021.

Abaixo, apresentamos os títulos, autorias e anos de publicação de todos os trabalhos localizados no levantamento.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados na BDTD

N.	Autor/Ano de publicação	Título
1	SILVA, 2015	A Inserção de Bebês em Creches: Um Olhar para as Políticas Públicas
2	VAROTTO, 2015	Educação física com bebês: as práticas pedagógicas nas creches da rede municipal de ensino de Florianópolis
3	SANTOS, 2015	Discursos sobre bebê e creche na propaganda eleitoral de 2012 no Município de São Paulo
4	VON DENTZ, 2016	Expressões emocionais de sorriso e choro na relação do bebê com seus pares na creche
5	COSTA, 2016	O desenvolvimento da locomoção em interações bebê-bebê no contexto de creche
6	MORATTI, 2016	As relações de cuidados com bebês em creches: um olhar possível

7	CARDOSO, 2016	E os bebês na creche...brincam? O brincar dos bebês em interação com as professoras
8	SILVA, 2017	As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal
9	CARNEIRO, 2017	Currículo para bebês no contexto da creche: concepções, práticas e participação das crianças
10	SILVA, 2017	O movimento do bebê na creche: indício orientador do trabalho docente
11	MACÁRIO, 2017	A potência das interações dos bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora
12	BOSSI, 2017	Inclusão de bebê com deficiência física em creche: programa de acompanhamento para educadoras com base em conceitos winnicottianos
13	PLOTHOW, 2018	O que as professoras esperam dos bebês nas creches? Um estudo sobre a autonomia da criança a partir da psicanálise
14	LIMA, 2018	Mães, cuidadoras e bebês: a invenção da creche e a nova família
15	MÁXIMO, 2018	Ações dos bebês em diferentes formas de organização do espaço e dos materiais em um ambiente de creche
16	MÉLO, 2018	Efeitos de um programa de atividade física precoce no desenvolvimento neuropsicomotor em bebês de 4-18 meses que frequentam creche
17	SEVERINO, 2018	“Não tenho tempo para esperar a hora”: um estudo sobre o uso do tempo pelos bebês no espaço da creche
18	DE LIMA, 2019	Poéticas para bebês e crianças pequenas: práticas performativas na creche
19	DE OLIVEIRA, 2019	Brincadeira dos bebês em contexto de creche: a explicitação de uma pedagogia
20	SILVA, 2019	Entre fraldas e livros: leitura literária com bebês na creche
21	PIVA, 2019	Transições cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e crianças bem pequenas na creche
22	ADURENS, 2020	Desenvolvimento de bebês na creche: percepções de professoras e auxiliares

Fonte: Elaboração própria a partir da base de dados consultada.

Em um primeiro momento, analisamos essa queda nos números dos trabalhos dos últimos anos com preocupação pela semelhança ao passado, quando pouco se falava sobre a educação de bebês dentro de ambientes escolares. A ausência de pesquisas sobre a faixa etária foi discutida por autores na última década, evidenciando hipóteses como as levantadas pelas autoras Silva e Pantoni (2009):

Apesar da existência de alguns centros nacionais de pesquisa que vêm acumulando conhecimento na área, ainda são poucos os estudos que tratam principalmente das práticas e propostas pedagógicas para essa faixa etária. Essa carência de estudos, por um lado, revela o quanto a educação vem demorando para incorporar a creche como objeto de investigação e, por outro, atesta a necessidade de que o campo evidencie seus saberes construídos a partir da experiência. (SILVA; PANTONI, 2009, p. 8)

No entanto, depois de algumas reflexões percebemos que 22 trabalhos em um período de 5 anos continuava sendo um bom número, principalmente ao considerar que utilizamos apenas uma plataforma para este levantamento. Outro ponto a se considerar foi o início da pandemia durante 2020, que afetou também os pesquisadores, influenciando diretamente no número de produções e publicações da área.

Outros pontos são destacados para justificar os números apresentados, como a falta de visibilidade de bebês e crianças de até 3 anos como atores e sujeitos sociais. Frequentemente e historicamente o trabalho realizado com bebês é colocado exclusivamente como o “cuidar”, ignorando a prática pedagógica necessárias nas creches e os efeitos que essa tem no desenvolvimento infantil. Sobre essa questão, Gottlieb (2009) destaca:

Os bebês, na maioria das sociedades, passam a maior parte do seu tempo com as mulheres – em geral, embora não necessariamente, suas mães – e até duas décadas atrás, essas eram negligenciadas como sujeitos sociais por muitos antropólogos. [...] Mesmo quando começamos a prestar mais atenção em suas vidas reprodutivas, os produtos de toda essa reprodução – os próprios bebês – permaneceram esquecidos. (GOTTLIEB, 2009, p. 321)

Ambas as questões, o não reconhecimento da creche como ambiente escolar e a recorrente invisibilidade das crianças de até 3 anos, são alguns dos fatores determinantes para o número de pesquisas acadêmicas no país. Por um lado, a diminuição de produção acadêmica gera um ciclo e propicia ainda mais o não reconhecimento do ambiente da creche, como aborda a autora Barbosa (2013):

A ausência de um claro debate, acadêmico e político, no tecido social, das características dessa instituição educacional – seus objetivos, modos de funcionamento e relações com o sistema escolar – fragiliza sua constituição como espaço de educação e cuidado em vida coletiva. (BARBOSA, 2013, p. 81)

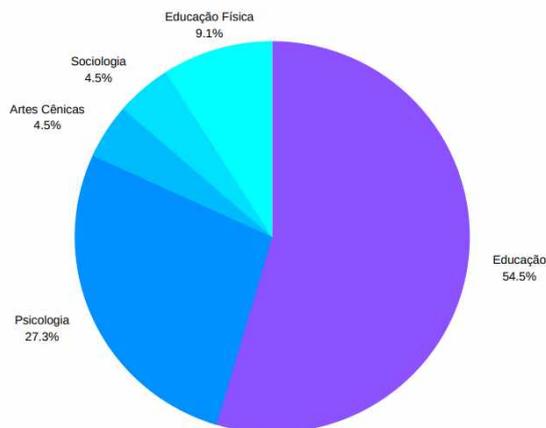
Por outro lado, aos poucos, é provocado um novo tipo de silenciamento sobre o trabalho pedagógico realizado com crianças de até 3 anos. Indo além, a invisibilidade dessa faixa etária leva também à discriminação nas políticas públicas, acarretando menos recursos para as creches e até mesmo poucas menções aos bebês nos textos legais do Ministério da Educação, como é evidenciado por Barbosa (2013, p. 82), “nos parâmetros de qualidade para as instituições de Educação Infantil, por exemplo, aparece apenas quatro vezes a palavra bebê, em seus dois volumes.”

Sobre as temáticas abordadas nas pesquisas, identificamos que, dos trabalhos localizados, nenhum abordava especificamente o tema das linguagens ou se aproximava do nosso objeto de estudo. No entanto, quatro trabalhos fizeram uma ligação de seu tema, por meio de tópicos e subtópicos, com a temática da linguagem, ainda que esse não fosse seu objetivo principal.

Os trabalhos de Von Dentz (2016) e de Macário (2017) abordam a potência das interações dos bebês dentro da creche, analisando brevemente outras formas de linguagem além da fala e da escrita – expressões e comunicações por meio do sorriso e do choro por exemplo. Além desses autores, o trabalho de Silva (2019) aborda a leitura literária para os bebês e analisa o trabalho pedagógico, realizado nas instituições, como uma forma de incentivo ao desenvolvimento dos bebês, apresentando, também, o desenvolvimento da linguagem. O último trabalho relacionado foi o de Adurens (2020), em que abordava o desenvolvimento dessa faixa etária de forma generalizada com o objetivo central de identificar e de descrever a percepção de professoras e de Auxiliares de Desenvolvimento Escolar (ADE) de creches sobre o desenvolvimento de bebês, sobre o planejamento e as ações realizadas pelas professoras com os bebês que acompanharam. Em alguns momentos, também foram abordados pelo autor aspectos do desenvolvimento da linguagem.

Sobre a seleção de produções realizada na BDTD, analisando os trabalhos foi possível verificar ainda a quais áreas eles pertenciam, como evidenciado pelo gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Áreas de estudo dos trabalhos selecionados

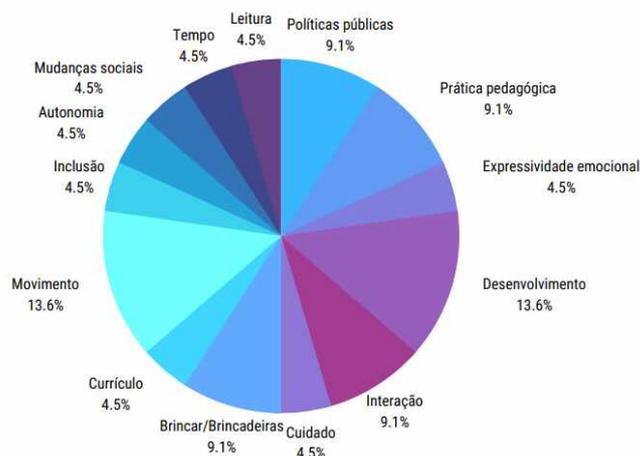


Fonte: Dados coletados pela autora na BDTD, 2021.

Pode-se observar que dentre os trabalhos pesquisados, a maioria pertencia de fato à área da educação com um total de doze trabalhos (54,5%), seguido pela área da Psicologia com 27,3% dos trabalhos, pela Educação Física com 9,1% e pela Sociologia e Artes Cênicas com 4,5% cada.

Dessa forma, observamos que sua proximidade nos assuntos mais discutidos nos permitiu dividi-los em tópicos, nos quais a porcentagem se deu da seguinte forma:

Gráfico 3 – Temas abordados nos trabalhos selecionados



Fonte: Dados coletados pela autora na BDTD, 2021.

Dentre os temas mais abordados, há o movimento dos bebês e o desenvolvimento, ambos com 13,6%. Em relação ao movimento, os trabalhos encontrados apresentam temáticas diferentes entre si, variando dentro da concepção de movimento e seguindo linhas diferentes de discussão. No primeiro trabalho localizado no tema, “Efeitos de um programa

de atividade física precoce no desenvolvimento neuropsicomotor em bebês de 4-18 meses que frequentam creche”, Mélo (2018) aborda a questão do desenvolvimento da locomoção do bebê dentro do contexto da creche e teve como objetivo investigar a relação entre a inserção de crianças bem pequenas no ambiente escolar e o seu desenvolvimento locomotor em uma perspectiva de que esse é biologicamente-cultural, com elementos filogenéticos e socioculturais em sua composição.

Já o trabalho de Silva (2017), “O movimento do bebê na creche: indício orientador do trabalho docente”, levanta a questão do movimento como uma orientação aos professores, destacando que o professor tem a possibilidade de se guiar pelos movimentos e pelos indícios dos bebês e utilizá-los como representativos do seu desenvolvimento.

O terceiro trabalho do tema, desenvolvido por Máximo (2018) e nomeado “Ações dos bebês em diferentes formas de organização do espaço e dos materiais em um ambiente de creche”, mescla a interação e o movimento, referenciando as diferenças de ações entre os bebês em diferentes espaços, variando por meio dos suportes ambientais. É descrito como uma pesquisa do tipo etnográfica, realizada entre 2016 e 2018, e relaciona a organização do ambiente, seus movimentos e o desenvolvimento dos bebês.

Outro tema que desponta entre as pesquisas é o desenvolvimento dos bebês dentro do ambiente da creche. Dentre os trabalhos, destaco o trabalho de caráter qualitativo “Desenvolvimento de bebês na creche: percepções de professoras e auxiliares”, uma pesquisa realizada por Adurens (2020) em três Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) de São Paulo, das quais participaram 13 professoras com o objetivo de identificar e de descrever a percepção de professoras da creche sobre o desenvolvimento de bebês. Em seus resultados, a dissertação destaca e discute aspectos do desenvolvimento motor, socioafetivo, de linguagem/cognição e sensorial, também apresentando a ação dos professores frente ao atraso de cada um desses bebês.

Já o trabalho “O desenvolvimento da locomoção em interações bebê-bebê no contexto de creche”, desenvolvido por Costa (2016), destaque na nossa pesquisa, busca discutir o desenvolvimento da locomoção dentro das creches, mais uma vez trazendo essa relação entre o movimento e o desenvolvimento. Percebemos, nesse levantamento, que esses dois temas frequentemente aparecem relacionados ao se tratar de bebês. Nesse trabalho, se dá grande importância à locomoção, articulando-a à capacidade de explorar o ambiente e de se engajar de forma mais ativa nas interações.

O trabalho “Transições cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e crianças bem pequenas na creche” nos chama a atenção por abordar a questão das transições cotidianas vivenciadas pelos bebês, essas aqui entendidas por Piva (2019) como “como aprendizagens socioculturais que exigem e/ou geram mudanças na vida de bebês e de crianças bem pequenas no contexto institucional”, ou seja, etapas do desenvolvimento alcançadas pelos bebês durante o tempo em que estão no ambiente escolar.

Em sequência dos tópicos que mais aparecem, estão presentes os trabalhos relacionados a políticas públicas, ao brincar e às brincadeiras, à interação e à prática pedagógica, os quatro com a porcentagem de 9,1%. Sobre as práticas pedagógicas, os trabalhos são focados em áreas diferentes da pedagogia: o trabalho “Poéticas para bebês e crianças pequenas: práticas performativas na creche” é uma pesquisa realizada por De Lima (2019), uma estudante das áreas cênicas, que busca constatar o quanto o espaço da creche é um espaço fértil para a atuação das Artes Cênicas, direcionando as práticas performativas para a primeira infância.

Por outro lado, o trabalho “Educação física com bebês: as práticas pedagógicas nas creches da rede municipal de ensino de Florianópolis” se dedica ao estudo da educação física e suas práticas dentro da creche, assim ambos os trabalhos buscam ampliar as discussões ainda pouco presentes com esse grupo de crianças. Nesse segundo trabalho, Varotto (2015) buscou

estabelecer um diálogo com estudos multidisciplinares das áreas da Educação Física e da Educação Infantil, tomando como guia a recente aproximação entre a Pedagogia e a Sociologia da Infância, que procuram estudar os processos educativos a partir da possibilidade de também compreender as crianças em suas múltiplas formas de ser, estar e se relacionar com o mundo. (VAROTTO, 2015, p. 12).

Os estudos sobre as políticas públicas apresentam temáticas específicas diferentes. O primeiro que nos chama a atenção é “Discursos sobre bebê e creche na propaganda eleitoral de 2012 no Município de São Paulo”, no qual Santos (2015) relaciona o discurso utilizado nas propagandas eleitorais de 2012 no município de São Paulo/SP e suas relações com bebês e creches. A pesquisa busca reiterar a desigualdade por meio dos discursos, que, em grande parte, significaram a creche como uma “necessidade de infraestrutura”, ligando-a exclusivamente à população mais carente e na forma como a preocupação com os bebês se deu apenas nos discursos das mães, reforçando as desigualdades de gênero. O segundo trabalho analisado foi “A Inserção de Bebês em Creches: Um Olhar para as Políticas

Públicas” que também tem como foco o município de São Paulo/SP, porém desta vez, com a autora Silva, (2015) buscando compreender as políticas públicas que compreendem a primeira etapa da Educação Básica, garantindo o desenvolvimento da criança pequena.

Em face do exposto, esta pesquisa possibilitou inferir que, apesar dos avanços acerca do atendimento educacional ofertado a primeira infância, falta ainda clareza, por parte da sociedade em geral, sobre a importância de uma educação de qualidade para as crianças pequenas e seu impacto na formação humana. Essa lacuna merece o olhar das políticas públicas, uma vez que demanda ações nas diversas instâncias da creche, desde a formação e a valorização do professor de Educação Infantil até a estrutura física e a escassez das vagas. (DA SILVA, 2015, p. 7)

Os termos “brincar” e “brincadeiras” também são recorrentes entre os temas, apontando 9,1% dos trabalhos totais, e um desses trabalhos é nomeado de “E os bebês na creche... brincam? O brincar dos bebês em interação com as professoras”, no qual o autor Cardoso (2016) se norteia pelas seguintes questões: “Como acontece o brincar no berçário I de uma creche pública do município de Juiz de Fora? E, como ocorre a interação entre as professoras e os bebês nos momentos de brincadeira, nos diferentes espaços da creche?”. Essa pesquisa se deu por meio da observação participante, de filmagem e de entrevista dialógica, buscando compreender a relação de aprendizagem e de desenvolvimento, pautada nessa troca de experiências presente dentro do brincar.

Já o trabalho “Brincadeira dos bebês em contexto de creche: a explicitação de uma pedagogia” segue uma linha parecida, porém esse foi realizado por meio de um estudo de caso único, em uma creche municipal de São Bernardo do Campo. De Oliveira (2019) busca entender nesse trabalho quais teorias e crenças estão presentes nos discursos das professoras e das gestoras, qual sua perspectiva pedagógica e quais são as ações praticadas por elas dentro do berçário.

A interação dentro do ambiente da creche também representa 9,1% dos trabalhos encontrados, com dentre esses, o trabalho “A potência das interações dos bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora” discute as interações entre os bebês de uma creche e os potenciais que essas atividades têm no desenvolvimento desses. Em um de seus objetivos, a pesquisa de Macário (2017) busca tanto analisar as interações materializadas na creche quanto compreender o seu papel dentro do desenvolvimento cultural dos bebês, partindo da perspectiva teórica histórico-cultural.

Já o trabalho “As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal” tem como tema a participação social dos

bebês nas práticas cotidianas em contextos de creche, no qual Silva (2017) busca compreender como essa participação ocorre e sua relevância para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Nesse trabalho também há um levantamento bibliográfico, evidenciando que há muito tempo os bebês estão invisibilizados na sociedade, inclusive dentro do campo educacional.

Os outros sete temas levantados durante a pesquisa foram expressividade emocional, o cuidado, o currículo, a inclusão, a autonomia, as mudanças sociais e o tempo. Eles se enquadram em 4,5% do total, cada um. Por meio de uma pesquisa com dezoito bebês de uma creche pública, localizada no interior do Estado de São Paulo, nomeada de “Expressões emocionais de sorriso e choro na relação do bebê com seus pares, na creche”, tivemos contato com o tema expressividade emocional. A autora Von Dentz (2016) acompanhou por meses esse grupo de bebês a fim de descobrir mais sobre a interação entre eles com uso das expressões de choros e de risos, e, em suas manifestações, de observar como elas acontecem. Durante a pesquisa, foram criadas as categorias: riso, sorriso, choramingo, choro e choro prolongado.

A inclusão escolar também foi abordada em um dos trabalhos encontrados: “Inclusão de bebê com deficiência física em creche: programa de acompanhamento para educadoras com base em conceitos winnicottianos”, no qual a autora Bossi (2017) investigou a relação educadora-bebês com deficiência física norteadas por conceitos winnicottianos, utilizando o apoio do Programa de Acompanhamento para Educadoras de Creche em Contexto Inclusivo – PROAECI.

O trabalho “O que as professoras esperam dos bebês nas creches? Um estudo sobre a autonomia da criança a partir da psicanálise” resgatou o tema da autonomia entre os bebês com base na teoria psicanalítica com a intenção de problematizar o discurso recorrente das professoras ao dispensar os adultos da participação ativa no apoio aos bebês. Nele, Plothow (2018) utilizou-se de uma revisão na literatura como também foram observadas as rotinas das educadoras com as creches para a construção do trabalho. Seguindo a mesma linha do referencial psicanalítico, encontramos o trabalho “As relações de cuidados com bebês em creches: um olhar possível” focado no cuidado com bebês. Moratti (2016) buscou analisar as relações que envolviam o cuidado entre educadoras e bebês e discutir sobre como aquele ambiente influenciavam o desenvolvimento psíquico.

Outro tema discutido se relacionava ao tempo e sua utilização dentro do espaço da creche por meio do trabalho “Não tenho tempo para esperar a hora: um estudo sobre o uso

do tempo pelos bebês no espaço da creche”. Com uma pesquisa de orientação etnográfica, Severino (2018) buscou evidenciar como a organização do tempo nas creches se dava de forma rígida, em uma rotina delineada pelos adultos, e observou um uso excessivo do DVD como estratégia para entreter e controlar os bebês no dia a dia. Severino (2018) discutiu sobre a proposta do tempo na creche ser regida pelos adultos com base no relógio, ocorrendo uma mecanização na rotina dos bebês.

O único trabalho que discutia o currículo na perspectiva dos bebês foi realizado em 2017 sob o título “Currículo para bebês no contexto da creche: concepções, práticas e participação das crianças”. A autora Carneiro (2017) utilizou-se da abordagem qualitativa e constituiu um estudo de caso com a participação de vinte bebês, duas professoras e duas assistentes. Dentre os objetivos alcançados pela pesquisa, se destacaram

1) a inexistência de um currículo para bebês na proposta pedagógica sistematizada da creche; 2) a ausência de planejamento intencional para a maioria das atividades realizadas no berçário; 3) a dificuldade dos educadores em perceber a especificidade do trabalho que deve ser realizado com os bebês, considerando-se suas particularidades e seu potencial de aprendizagem ativa; 4) uma suposta dissociação entre cuidado (entendido como atividades para atender às necessidades do corpo) e educação (entendida como atividades que visam desenvolver apenas o aspecto cognitivo dos filhos); 5) o conhecimento que vem da "maternidade", visto como necessário para atuar com os bebês; 6) a indiscutível capacidade da criança de participar de situações que ocorrem no espaço coletivo mesmo quando as condições oferecidas não correspondem ao seu potencial criativo, comunicativo e interacional. (CARNEIRO, 2017, p. 9)

Percebe-se, assim, que, segundo a pesquisa realizada, o currículo estabelecido não cumpria todas as necessidades e todos os direitos à uma educação de qualidade.

Observamos também que, ao se falar sobre bebês e educação, é comum a discussão das mudanças sociais no papel da mulher e suas relações com a creche; muitas vezes, mulheres que precisam trabalhar utilizam a creche como rede de apoio. No trabalho “Mães, cuidadoras e bebês: a invenção da creche e a nova família”, há a discussão sobre essas mudanças sociais em decorrência da invenção da creche e o novo formato das famílias. Lima (2018) realizou uma pesquisa no método descritivo e qualitativo, buscando obter as percepções das mães e das educadoras sobre o trabalho realizado na creche.

Por fim, durante o levantamento foi encontrado um único trabalho sobre a leitura com bebês, realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) por Silva (2019), intitulada “Entre fraldas e livros: leitura literária com bebês na creche”. Esse trabalho é uma

pesquisa de cunho colaborativo interventivo que tem como foco a prática de leitura literária com bebês e crianças bem pequenas na creche e tem como objetivo “compreender, problematizar, discutir práticas de leitura literária para e com bebês” (SILVA, 2019), uma pesquisa fundamentada a partir da Psicologia Histórico-cultural com destaque para os autores Lev Vigotski e Mikhail Bakhtin.

Ao se adicionar, na busca feita, o descritivo “pandemia” ou “ensino remoto”, não foram encontradas pesquisas sobre o assunto – presumivelmente por se tratar de um assunto recente dentro da área da Educação Infantil, e a pandemia ter se iniciado no ano de 2020, o que justifica e reforça nosso interesse por essa temática de pesquisa.

4. FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO: UM OLHAR PELA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nesta seção, abordaremos alguns estudos sobre o trabalho educativo nas instituições de Educação Infantil. O objetivo principal será guiado pela seguinte questão norteadora: “Como podemos pensar o trabalho educativo com a primeira infância segundo a Psicologia Histórico-cultural?”.

Este capítulo será dividido em três subtópicos: o primeiro apresenta um panorama sobre alguns aspectos que subsidiam essa vertente teórica, que incluem seus principais representantes e contribuições para a educação; o segundo contempla pressupostos sobre a periodização do desenvolvimento infantil com foco no estudo da comunicação emocional direta e nas atividades objetivas-manipuladoras por serem as que se referem à faixa etária dessa pesquisa e, no terceiro momento, contemplaremos discussões sobre o desenvolvimento da linguagem em crianças de até três anos.

4.1 A Psicologia Histórico-cultural

Ao se iniciarmos a seção sobre a Psicologia Histórico-cultural, faz-se necessário contextualizar, em linhas gerais, alguns pressupostos sobre sua origem. Lev Semionovitch Vigotski, um dos principais representantes dessa Psicologia, nasceu em novembro de 1896 em Orsha, naquela época pertencente ao Império Russo, e viveu até junho de 1934, vindo a falecer por consequências da tuberculose. Durante seus breves 37 anos de vida, produziu mais de 180 trabalhos além de outros manuscritos, deixando uma grande contribuição para a psicologia, o entendimento da natureza humana e seu desenvolvimento. Dentre seus maiores feitos, é classificado como um dos precursores da Psicologia Histórico-cultural com o apoio de Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), ambos acadêmicos russos da área da psicologia e principais colaboradores da teoria.

Rego (1995) buscou definir em seu livro os principais objetivos da Psicologia Histórico-cultural, dentre os quais destacou como objetivo central “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo”, além de outros como: compreender a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social, identificar as formas novas de atividade que fizeram com que o

trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza e analisar a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem.

Antes de discutir os trabalhos de Vigotski e sua relação com a infância, buscaremos discutir um pouco de suas influências. Partindo da sua realidade e fazendo uma conexão com os anos em que viveu e o local em que morou, seus trabalhos estiveram diretamente influenciados pelas ideias de Marx e Engels. Essencialmente, a Psicologia Histórico-cultural foi construída a partir de princípios do Materialismo Histórico-dialético. Segundo Pires (1997, p. 86), entende-se esse como o “método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis”, ou seja, o Materialismo Histórico-dialético é caracterizado pela forma como se entende a realidade a partir do seu processo histórico, das leis que definem os homens no decorrer da história. Em sua relação com a educação, Marx defendia que o conhecimento provém de um concreto empírico, passando pela mediação do abstrato e chegando ao concreto pensado.

As concepções de Marx e Engels sobre a sociedade, o trabalho humano, o uso dos instrumentos e a interação dialética entre o homem e a natureza serviram como fundamento principal às suas teses sobre o desenvolvimento humano profundamente enraizado na sociedade e na cultura. (REGO, 1995, p. 32)

Da mesma forma, Vigotski, em sua teoria, propõe dois níveis de desenvolvimento da criança, seguindo a lógica dialética ao propor que a criança se encontra em um nível de desenvolvimento, em seguida passa pela zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e chega a um novo nível de desenvolvimento, que, por sua vez, passa a se tornar a base para o próximo progresso. Para exemplificar, de acordo com Moreira (2009, p. 59), a ZDP pode ser classificada também como “[...] a distância entre o que a criança sabe no momento (conhecimento atual) e o que poderá vir a saber (conhecimento potencial ou alcançável) com a assessoria da professora, dos pais ou dos cuidadores”.

Entretanto, por meio dos estudos da autora Prestes (2010), fomos apresentados a uma outra análise dos textos e dos conceitos de Vigotski. Em sua tese, Prestes (2010) buscou verificar os descuidos que levaram a traduções menos fiéis das obras do autor no Brasil, distorcendo as suas ideias e, muitas vezes, causando confusões entre seus trabalhos. Cericato (2015) elucida que, para os estudos de sua tese, Prestes foi à Rússia e entrevistou familiares de Vigotski e Leontiev, teve acesso aos materiais escritos na língua russa, comparou edições das obras publicadas em diferentes línguas e mergulhou no contexto em que Vigotski desenvolveu seu pensamento.

Dentre as observações da autora, buscamos destacar a discussão em torno dos conceitos de zona de desenvolvimento proximal ou zona de desenvolvimento imediato, que, em sua teoria, foram traduzidos erroneamente. Prestes (2010) defende o uso do conceito de “zona de desenvolvimento iminente”, como elucidada em sua tese.

Portanto, defendemos que a tradução que mais se aproxima do termo *zona blijaichego razvitia* é *zona de desenvolvimento iminente*, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento. (PRESTES, 2010, p. 173)

Indo além da intervenção nos termos da zona de desenvolvimento propostos por Vigotski, a autora também discute o entendimento de “possibilidades potenciais”, utilizado em muitos estudos feitos sob a teoria de Vigotski. De acordo com Prestes (2010), Vigotski defende que há muitos outros aspectos envolvidos para que os processos internos sejam estabelecidos para a vida por meio das atividades-guia, por isso entende que nada está pré-determinado na criança e não utiliza os termos nível potencial em suas obras. O que existe é um campo de possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas na atividade-guia.

Outro conceito importante abordado na Psicologia Histórico-cultural refere-se ao processo de internalização. Assim como nos outros conceitos de Vigotski, é por meio da interação que a criança constrói o conhecimento e descobre significados, e isso não acontece de forma diferente com a internalização, pois ela é dependente das experiências e da situação sociocultural da criança, nas quais serão formados seus conceitos, de forma ativa e interativa. De acordo com Oliveira (1993), é o grupo cultural, em que o indivíduo se desenvolve, que lhe fornece formas de perceber e de organizar o real, nas quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo.

Vigotski utiliza o desenvolvimento do “apontar” como um exemplo da internalização de significados dados culturalmente, como podemos identificar em um exemplo apresentado por Oliveira (1993) em seu livro.

Inicialmente o bebê tenta pegar, com a mão, um objeto – um chocalho, por exemplo – que está fora de seu alcance. Estica a mão na direção do chocalho fazendo, no ar, um movimento de pegar, sem conseguir tocá-lo. Do ponto de vista do bebê, este é um gesto dirigido ao chocalho, uma relação externa entre ele e esse chocalho, uma tentativa malsucedida de

alcançar um objeto. Quando um adulto vê essa cena, entretanto, ocorre uma transformação na situação. Observando a tentativa da criança de pegar o chocalho, o adulto provavelmente reage dando o chocalho para a criança. Na verdade, estará interpretando aquele movimento malsucedido de pegar um objeto como tendo o significado 'Eu quero aquele chocalho'. Ao longo de várias experiências semelhantes, a própria criança começa a incorporar o significado atribuído pelo adulto à situação e a compreender seu próprio gesto como um gesto de apontar um objeto desejado. (...) O significado do gesto é inicialmente estabelecido por uma situação objetiva, depois interpretado pelas pessoas que cercam a criança e a seguir incorporado pela própria criança, a partir das interpretações dos outros. (OLIVEIRA, 1993, p. 39)

É por isso que, para Vigotski, as funções psicológicas superiores devem ser investigadas por meio das relações sociais entre os indivíduos. Segundo Rego (1995), para o autor, essas funções consistem no modo de funcionamento psicológico especificamente humano tais como: a capacidade de planejamento, de memória voluntária, de imaginação etc., processos que não são inatos ao ser humano, mas sim se originam por meio das relações. Ao se acreditar que o fundamento dessas funções é social, ele também se torna, conseqüentemente, histórico.

Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo – instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural – são fornecidos pelas relações entre os homens. Os sistemas simbólicos, e particularmente a linguagem, exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real. (OLIVEIRA, 1993, p. 40)

Nesse sentido, concordamos com Silva (2013) no apontamento de, que nessa perspectiva teórica, o professor assume a função de explicitar à criança os traços da atividade humana sustentados nos objetos da cultura. A partir desses pressupostos sobre a Psicologia Histórico-cultural, no próximo tópico, abordaremos aspectos sobre a periodização do desenvolvimento infantil, segundo essa perspectiva teórica.

4.2 A periodização da infância segundo a Psicologia Histórico-cultural

Segundo a Psicologia Histórico-cultural, há um processo sistêmico de desenvolvimento psíquico observado nas relações interfuncionais das funções psíquicas (por exemplo, as emoções, a atenção, a memória, o pensamento, as diferentes formas de percepção) em desenvolvimento desde os primeiros anos de vida (LIMA; VARIENGO; RIBEIRO, 2014). Esse desenvolvimento está ligado, de forma intrínseca, à vida social das

crianças; é por meio da educação e da comunicação que elas desenvolvem melhor suas emoções, seus relacionamentos, seus pensamentos e até mesmo sua personalidade, o que acontece desde os seus primeiros dias de vida.

No trabalho com crianças no primeiro ano de vida, no entanto, há um adicional nessa equação: a característica principal do recém-nascido é a possibilidade ilimitada de adquirir nova experiência e formas de conduta inerentes ao homem (LIMA; VARIENGO; RIBEIRO, 2014). Até os três anos, as crianças estão conhecendo melhor o mundo por meio das lentes dos adultos que os acompanham, sejam seus responsáveis ou seus professores, e dependem exclusivamente dessa colaboração para desenvolverem, dentre outras capacidades, a percepção do mundo.

O destaque no processo de percepção, ao tratar sobre a Educação Infantil, é muito comum, pois nessa perspectiva este é o momento no qual as crianças vão se constituindo com uma relação cada vez maior com o contexto ao qual se pertencem. Essa é a base do seu desenvolvimento no sentido humanizador, na medida em que a criança descobre novos cheiros, texturas, sons e cores.

Tendo isto em vista o avanço de um trabalho que possibilitasse um melhor desenvolvimento das crianças no geral, alguns psicólogos como Vigotski, Leontiev e Elkonin, e Davydov em especial, propuseram uma periodização da infância.

Esta periodização é baseada no *insight* de que cada faixa etária tem uma atividade principal específica que é única e também um período qualitativamente específico na vida de uma pessoa. A substituição de uma atividade organizadora por outra caracteriza a sucessão dos períodos evolutivos. (DAVYDOV, 1986, p. 75).

É interessante ainda observar que, apesar da classificação de atividades dominantes que caracteriza cada período proposto, essas não excluem a ocorrência de outras atividades neste mesmo período (SILVA, 2013). Dessa forma, torna-se imprescindível observar as habilidades e as aptidões que a criança forma por meio de suas experiências, assim como as relações que estabelece com o meio e com as outras pessoas.

Observar isso e propor vivências, atividades e materiais para as crianças explorarem para ampliar e diversificar suas possibilidades, acompanhar e apoiar as explorações do grupo são desafios à atividade da professora e do professor de criança pequenininha. (MELLO e SINGULANI, 2014, p. 40)

Por meio dessa periodização, buscaremos compreender um pouco mais sobre o desenvolvimento infantil. Nas palavras de Davydov (1986), em seu estudo sobre a

periodização proposta pela Psicologia Histórico-cultural, no primeiro ano de vida, a atividade principal refere-se à comunicação emocional direta do adulto com a criança. Em sequência, durante a primeira infância, entre 1 e 3 anos de idade, a atividade principal diz respeito a atividades objetais-manipuladoras, e entre os 3 e 6 anos seriam as atividades de jogos (ou brincadeira de papéis, jogo simbólico). A passagem da fase pré-escolar acontece quando a criança entra na escola, momento em que a atividade principal se torna o estudo. Em seguida, na adolescência, a atividade principal passa a ser a comunicação íntima pessoal entre os jovens.

Silva (2013) apontava que devemos ter um cuidado ao nos referirmos à atividade dominante/principal de cada período do desenvolvimento infantil, afinal, outras atividades podem ser desenvolvidas, simultaneamente, em cada período, e também podem contribuir para a formação dos bebês e das crianças. De acordo com a Psicologia Histórico-cultural, ao trabalhar com o conceito de atividade principal, não se deve excluir a existência de outras atividades simultâneas. Outra questão interessante é o apontamento de alguns autores quanto à transição de uma etapa do desenvolvimento infantil para outra, comumente caracterizada por crises.

Segundo Elkonin (1987a), no desenvolvimento infantil, as idades críticas alternam-se com as estáveis. Nas idades críticas, podem aparecer as crises que são pontos de mudança no desenvolvimento. Isso confirma que o desenvolvimento da criança é um processo dialético, no qual a passagem de uma fase a outra se realiza por meio de uma evolução gradual, mas revolucionariamente. (SILVA, 2013, p. 131)

Nesse tópico, nos concentraremos no estudo da comunicação emocional direta e nas atividades objetais-manipuladoras por serem as que se referem à faixa etária dessa pesquisa.

Nas palavras de Venguer (1986 apud LIMA; VARIENGO; RIBEIRO, 2014), os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento das premissas para a formação da personalidade infantil e, de modo específico, para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da percepção visual, da percepção tátil e da percepção auditiva. Ao se tratar exclusivamente da percepção auditiva como o autor indica, sua maior contribuição provém da relação comunicativa entre o adulto e a criança.

Há, no primeiro ano de vida, uma sociabilidade totalmente específica, peculiar, devido a uma situação social de desenvolvimento única, irrepetível, de grande originalidade, determinada por dois momentos fundamentais: o primeiro consiste em um conjunto de peculiaridades do

bebê que é imediatamente percebido e se define quase sempre como uma total incapacidade biológica. O bebê não é capaz de satisfazer uma só de suas necessidades vitais. Suas necessidades mais importantes e elementares podem ser satisfeitas somente com a ajuda dos adultos que o rodeia. [...] A segunda peculiaridade que caracteriza a situação social do desenvolvimento, ainda que a criança dependa por completo do adulto, esteja imerso no social, precisa, todavia da comunicação social na forma da linguagem humana. (VYGOTSKY, 1996, p. 194)

Silva (2013) coloca que, embora o bebê dependa do adulto como apontado por Vigotski, ele ainda demanda meios fundamentais de comunicação social em forma de linguagem. Acrescenta também que assim, de acordo com Vigotski (1996), o desenvolvimento do bebê no primeiro ano baseia-se na contradição entre a máxima sociabilidade (devido à situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação.

[...] embora o bebê dependa do adulto, este ainda carece dos meios fundamentais de comunicação social em forma de linguagem. A forma como a vida do bebê é organizada obriga-o a manter uma comunicação máxima com os adultos, porém esta é uma comunicação sem palavras, muitas vezes silenciosa, uma comunicação de gênero totalmente peculiar. (SILVA, 2013, p. 138)

Na medida em que o adulto satisfaz as necessidades vitais do bebê como é colocado por Vigotski, é importante que também comece a trabalhar a comunicação com a criança que ele ressalta como segunda peculiaridade; algo que pode ser realizado pela narração do banho (nomeando as partes do corpo) ou por meio da musicalização. Quando o adulto conversa com o bebê, pode perceber que ele atende a sua voz e o acompanha ainda que só com o olhar, segundo Mukhina (1996), assim acontece nessa fase porque a dimensão emocional prevalece para a criança (e não a cognitiva).

Mesmo que o bebê seja inicialmente incapaz de se comunicar, na medida em que o adulto desenvolve essa relação de comunicação, faz crescer na criança também essa necessidade. A partir disso, o bebê utiliza vários recursos para se comunicar com os adultos, como o choro, por exemplo, para demonstrar as sensações que está tendo e o sorriso para buscar uma forma de comunicação social (FACCI, 2004). A essa movimentação de reflexos se dá o nome de “complexo de animação”, compreendido como sua primeira atividade social.

É comum também que os bebês entre sete e nove meses desenvolvam o ato da imitação por ficarem concentrados nos adultos e, em suas movimentações e conversas, acabam por repetir à sua maneira aquilo que captaram. Vigotski indica que essa forma de

comunicação vai além de apenas a linguagem falada, trata-se das emoções e da vivência de aspectos afetivos, é desse ponto que provém o nome “comunicação emocional direta”. Segundo Zaporózhets (1987 apud FACCI, 2004), o sentimento de amor filial, a simpatia por outras pessoas, o afeto amistoso, dentre outros aspectos presentes na relação do bebê com outras crianças e o adulto, são enriquecidos e transformados no processo evolutivo da criança, tornando-se a base indispensável para o surgimento de sentimentos sociais mais complexos.

Quando o bebê cresce e a sua capacidade comunicativa se fortalece e evolui, acontece a chamada sucessão do período evolutivo dentro do conceito de periodização da infância; sua atividade principal é substituída, deixando o foco transitar da comunicação para dar lugar à atividade objetual-manipuladora, que trataremos em sequência.

Em seguida, reconhecida como uma fase de muita exploração por parte da criança, com o aparecimento da marcha e concomitantemente com a linguagem, entre o primeiro e os três anos de idade, sua atividade principal se torna a objetual-manipuladora. Nas palavras de Facci (2004), a comunicação emocional dá lugar a uma colaboração prática, já que, por meio da linguagem, a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos homens. E ainda, segundo Silva (2013), neste momento, a criança pode não só olhar os objetos, como também se aproximar e atuar com eles. Assim, o contato com os adultos também se modifica, já que a criança não tem que esperar que se aproximem, pois, com o surgimento da marcha, ela pode se aproximar e exigir ajuda ou atenção por parte dos adultos.

Alguns autores organizam essa etapa em três momentos: o primeiro é o uso desornado do objeto; o segundo, sua utilização de forma direta com a sua função e o terceiro, de forma livre, mas com a compreensão de qual sua verdadeira função. Quando a criança começa a organizar as funções desses objetos socialmente, é necessário destacar que ela ainda não é capaz de fazer isso de forma independente; é necessária aqui também a participação do adulto, que precisa lhe dizer qual o uso de cada objeto até que se inicie o processo de assimilação dessas novas informações. Pode-se dizer que a apropriação do objeto pela criança é mediada pela relação do adulto por meio, principalmente, da linguagem oral (LIMA; VARIENGO; RIBEIRO, 2014), relacionando-se, assim, ao primeiro momento de comunicação emocional direta. Os dois momentos não se separam de forma literal, pois continuam conectados no decorrer do desenvolvimento da criança.

Porém, no primeiro ano de vida, o principal momento vivido é o uso indiscriminado do objeto. Nessa ação com objetos, a criança desenvolve e estrutura modos de percepção e de pensamento, além da capacidade de concentração, de escolha e do prazer da surpresa, mediante exploração dos objetos e sem a intervenção direta do adulto (LIMA; VARIENGO; RIBEIRO, 2014). Assim, por meio da curiosidade das crianças, nesse momento, há também um grande desenvolvimento nas suas percepções visuais, táteis, gustativas, dentre outras, levando a criança a realmente conhecer os objetos de forma livre.

Dentro das creches e de outros ambientes escolares, segundo Mello e Singulani (2014), todos esses movimentos e ações se desenvolvem quando, com uma atitude intencional, as crianças são colocadas em posições confortáveis para que possam se movimentar e se relacionar com os objetos e com as pessoas ao seu redor. Ou seja, propõe-se que os bebês não fiquem apenas em seus berços, mas que possam interagir com os outros bebês e também com os objetos dispostos no ambiente, com toda a liberdade do seu movimento.

Um bom exemplo de como esse processo pode ser potencializado é a partir da organização de uma Cesta dos Tesouros (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006), em que elementos do uso cotidiano adulto, e que estão fora do alcance das crianças, são selecionados e estruturados de modo atrativo para a manipulação dos bebês que já conseguem permanecer na posição sentada. Ao observar um bebê que começa a ficar sentado, podemos perceber seu fascínio por objetos como panelas, talheres, caixas de sapato e chaves. Quando começam a se locomover, esses objetos passam a ser atrativos e podem se tornar seus brinquedos favoritos. Ao mesmo tempo, seu cérebro está se desenvolvendo em velocidade inigualável a outros períodos de sua vida. Com base nessa premissa, a Cesta de Tesouros foi idealizada. (LIMA; VARIENGO; RIBEIRO, 2014)

A “Cesta de Tesouros” é uma proposta que ilustra bem o momento da criança que está vivenciando a manipulação objetal, principalmente por ser uma atividade de fácil execução até mesmo pelos pais, fora do ambiente escolar. Por meio dela, é possível que os bebês façam uma familiarização com as propriedades de cada objeto, variando entre coisas naturais (como folhas, flores e galhos) e aquelas artificiais, como objetos de vidro, papelão, dentre outros.

Um elemento importante para compreender a importância da exploração de objetos para o desenvolvimento infantil é perceber que, ao realizar ações com os objetos, a criança pequenininha vai da simples exploração ao seu uso social. No início pega um objeto com as duas mãos, depois será capaz de segurar um objeto em cada mão; inicialmente, pega o objeto em qualquer posição e mais tarde

– sob a influência dos adultos, isto é, observando-os para imitar suas ações ou sob a orientação do adulto que ensina esse uso - vai segurar corretamente o objeto. Com isso, vai aprendendo os movimentos adequados aos objetos, ou seja, vai refinando sua motricidade, vai também formando capacidades e habilidades para usar os objetos segundo sua função social. (MELLO;SINGULANI, 2014, p. 42)

Essa etapa da periodização também se interliga com o desenvolvimento da linguagem nos bebês, como abordaremos no tópico a seguir, pois a maior parte das palavras apreendidas pela criança, nos primeiros anos de vida, representa objetos e ações (LIMA; VARIENGO; RIBEIRO, 2014). Para Elkonin (1969 apud SILVA, 2013), à medida em que a criança domina as ações com os objetos, ocorre um desenvolvimento intenso da linguagem, surgindo a formação de todos os processos psíquicos e o desenvolvimento da personalidade da criança (apud SILVA, 2013).

É por isso que, ao fim dos três anos, interligado ao desenvolvimento da linguagem, começa a surgir também ações independentes, manifestadas pelos bebês com a palavra “eu”. Esse processo de observação e de assimilação de objetos, de nomes e de funções se qualifica essencialmente como um processo de educação, no qual a criança compreende os fenômenos sociais de forma intrínseca.

Assim, frente a algumas características da Psicologia Histórico-cultural e a periodização, no próximo tópico buscaremos aprofundar o estudo do desenvolvimento da linguagem, com base nos pontos já levantados neste trabalho.

4.3 O desenvolvimento da linguagem na primeira infância

Nesse tópico, abordaremos as questões já discutidas sob a ótica do desenvolvimento da linguagem, que é feito de forma social e historicamente localizado. Por meio da Psicologia Histórico-cultural, estuda-se que as habilidades e as competências do ser humano não se desenvolvem de forma natural e autônoma, mas sim por meio das relações sociais.

Ao compreender a infância articulada com a linguagem, concluímos que a criança não é apenas uma etapa cronológica na evolução da espécie humana a ser estudada – pela biologia ou pela psicologia do desenvolvimento –, mas sim um ser que participa da criação da cultura através do uso criativo da linguagem na interação com seus pares, adultos e crianças, mas também com as coisas ou os objetos que existem ao seu redor. (BRASIL, 2016a, p. 16)

De acordo com Oliveira (1993), a obra de Vigotski apresenta duas funções básicas para a linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. O intercâmbio social

é, na verdade, um dos objetivos por trás da linguagem; o homem cria e utiliza sistemas para conseguir se comunicar com o outro. Tratando-se de crianças no primeiro ano de vida, ao observá-las, é fácil perceber essa função de forma mais proeminente, já que, antes mesmo que obtenham os signos e desenvolvam a fala, elas são capazes de manifestar suas vontades e suas emoções por meio de expressões e de gestos, dos quais são capazes de emitir seu entusiasmo com as atividades ou a frustração que sentem diante de alguma situação. Assim, é essa função de intercâmbio social que gera o impulso necessário para o desenvolvimento da linguagem.

Em relação à segunda função, nomeada por Vigotski como pensamento generalizante, é o que torna a linguagem um instrumento do pensamento.

A função de pensamento generalizante pode ser exemplificada quando falamos, por exemplo, a palavra boi. Independentemente de ter visto de perto algum boi ou de comer ou não sua carne, nosso pensamento classifica tal palavra na categoria animais e nos remete à sua imagem. (ROMERO, 2015, p. 1)

É o pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento do pensamento. Segundo Oliveira (1993), a linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, de eventos, de situações, sob uma mesma categoria conceitual. Dessa forma, a criança começa a atribuir significados às palavras utilizadas pelos adultos, de forma que se viabilizam conceitos e formas de organização desse real apresentado pelo autor.

As duas funções da linguagem se comunicam entre si de certa forma, pois é por meio do intercâmbio social com os adultos que a criança apreende sobre a função social das palavras e aprendem a classificá-las como objetos, animais, pessoas, entre outros.

O conceito de intercâmbio social, portanto, traz a mesma base daquele que constitui a fase inicial da periodização da Psicologia Histórico-cultural – a comunicação emocional direta. Ambas relacionam o contato do adulto com os bebês e o ato de conversar com eles, mesmo em atividades como banho ou alimentação, que são de suma importância para o desenvolvimento da linguagem; é nesse momento que surge a necessidade da criança de também se comunicar e de exteriorizar seus pensamentos.

Nesse processo, o sorriso, inicialmente um espasmo na região do rosto, torna-se uma atitude para o outro, quando é valorizado, instigado pela fala e pela expressão do adulto. Também o choro, inicialmente sinal de desagrado ou frustração, torna-se um ato comunicativo, quando o adulto responde com o olhar, o colo, o afago. (BRASIL, 2016a, p. 53)

É interessante também observar o que Vigotski denomina como “linguagem autônoma” um momento vivenciado pela criança pequena em seu processo de desenvolvimento. Nesse período, como ainda não são capazes de utilizar as palavras da língua materna, elas tendem a utilizar apenas fragmentos delas e montar suas “próprias” palavras para se comunicar com os adultos. Segundo a autora Saccomani (2019), nesse momento, a criança fala, mas se utiliza de uma linguagem própria que não corresponde à linguagem autêntica tanto em seu aspecto fônico quanto semântico. Dessa forma, a criança aplica uma única palavra e um significado que abarca todo um conjunto de coisas.

Posteriormente, entre o primeiro e os três anos, a criança abarca as atividades objetais, também muito significativas para o desenvolvimento da linguagem.

À medida que a linguagem é utilizada pela criança para organizar a colaboração dos adultos na relação com os objetos, deve-se organizar ações em que a criança explore objetos, seja incentivada a falar e se expressar, amplie o vocabulário, desenvolva a pronúncia e a articulação das palavras, enriqueça o domínio da estrutura gramatical da linguagem, memorize pequenos versos, parlendas e cantigas, bem como se expresse por meio da linguagem oral. (SACCOMANI, 2019, p. 22)

Em outros estudos de Vigotski, realizados em sua maioria com chimpanzés, o autor evidenciou formas de funcionamento intelectual e de utilização da linguagem que seriam consideradas “precursoras do pensamento e da linguagem no ser humano”: a fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento e a fase pré-intelectual do desenvolvimento da linguagem. A primeira diz respeito à utilização de instrumentos como meios indiretos para se atingir um certo objetivo; no caso das crianças, isso se assemelharia por exemplo a subir em uma cadeira para alcançar seu brinquedo. É um tipo de “inteligência prática”, que proporciona tanto aos chimpanzés quanto às crianças a habilidade de solucionar seus próprios problemas, interagindo com seu ambiente para alcançar um objetivo. Por ser uma função independente da linguagem, define-se essa fase como “pré-verbal do desenvolvimento do pensamento”.

A fase pré-intelectual do desenvolvimento da linguagem, no entanto, se relaciona com as linguagens próprias entre os grupos. Os chimpanzés emitiam sons e se utilizavam dos gestos e das expressões faciais para se comunicarem com outros do grupo, da mesma forma que seria percebido nos bebês em sua comunicação não verbal por meio dos risos, dos choros e dos balbucios. Forma-se aqui um uso da linguagem de forma pré-intelectual, o começo do desenvolvimento da linguagem, pois essa função ainda não carrega a função do

signo. De acordo com Oliveira (1993), funciona como meio de expressão emocional e de comunicação difusa com os outros, mas não indica significados específicos, compreensíveis de forma precisa por um interlocutor que compartilhe de um sistema de signos.

Existe, assim, a trajetória do pensamento desvinculado da linguagem e a trajetória da linguagem independente do pensamento. Num determinado momento do desenvolvimento filogenético, essas duas trajetórias se unem e o pensamento se torna verbal e a linguagem racional. (OLIVEIRA, 1993, p. 45)

Por um lado, essa união das trajetórias se dá pela necessidade do ser humano de agir em grupos para propiciar o que Oliveira (1993) chama de um “intercâmbio dos indivíduos durante o trabalho, a atividade especificamente humana”. Origina-se nesse momento a necessidade de um sistema de comunicação para a troca de informações específicas, mediada por significados compartilhados, transformando um processo biológico em sócio-histórico.

Enquanto no desenvolvimento filogenético foi a necessidade de intercâmbio dos indivíduos durante o trabalho que impulsionou a vinculação dos processos de pensamento e linguagem, na ontogênese esse impulso é dado pela própria inserção da criança num grupo cultural. A interação com membros mais maduros da cultura, que já dispõem de uma linguagem estruturada, é o que vai provocar o salto qualitativo para o pensamento verbal. (OLIVEIRA, 1993, p. 47)

É importante sempre retomar que a interação entre as crianças no primeiro ano de vida e os "membros mais maduros", termo que a autora usa para se referir aos seres humanos adultos, está atrelada a uma certa dependência do outro. Essa dependência e suas necessidades, sobretudo de cuidado, não representam uma fragilidade, e sim uma grande possibilidade, como indicam alguns estudiosos.

Ao observarmos a relação de alguns adultos com os bebês, percebemos que, em certas circunstâncias, instituem-se um ritmo mecânico e relações automatizadas. Eles agem como se os bebês fossem objetos: trocam fralda, dão banho, tocam o corpo do bebê com muita rapidez e pouco contato afetivo e efetivo. Essas situações fragilizam as possibilidades comunicativas e relacionais dos bebês, enfraquecendo a formação de iniciativas por parte deles. Em contrapartida, se há diálogo, se o adulto conversa com o bebê nos momentos de cuidados corporais, olha nos olhos, tocando-o afetuosamente, desenvolvem-se a parceria e a autoconfiança, o que permite ao bebê dar-se conta de si mesmo, assim como expressar-se de forma segura e prazerosa. (BRASIL, 2016b, p. 51)

É nesse sentido que a dependência e a inferioridade do bebê não devem ser compreendidas apenas como algo vulnerável, pois, como colocado por Pino (2005), em vez de perda representa enorme ganho e meio de desenvolvimento, porque possibilita relações

sociais, educativas, ou seja, promove o aprender com o outro. Reforça ainda que isso não significa que a criança desempenhe um papel puramente passivo durante esse processo, pois, como elencado nos tópicos anteriores, são as ações dela (seus choros, sorriso, gestos) que provocam a resposta do adulto, de forma que o bebê também se torna um sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento.

Nesse contexto, entende-se também que a interação entre as próprias crianças, mediadas por um adulto, traz um enriquecimento ao processo de desenvolvimento. Como colocado por Brasil (2016b), fortalecer o “diálogo” entre os bebês e as crianças pequenas é uma importante experiência. Acompanhar suas brincadeiras e mediar suas conversas cria o sentido da fala na vida social.

No terceiro ano de vida, a criança gosta de escutar quando os adultos falam; gosta de escutar contos, versos, etc. Nesta idade, pode compreender não somente a conversação dos adultos que tem por objetivo organizar suas atividades práticas, como também a narração que descreve acontecimentos e ações conhecidas. (SILVA, 2013, p. 145)

Por meio das discussões realizadas nesse tópico, foi possível compreender um pouco mais sobre o processo que medeia o desenvolvimento da linguagem nas crianças sob a ótica da Psicologia Histórico-cultural. Silva (2013) afirma que o intenso desenvolvimento da linguagem tem um papel muito importante no desenvolvimento de todos os processos psíquicos da criança, assim como apontado por psicólogos da escola de Vigotski. Elkonin (1969, apud SILVA, 2013) afirma que a percepção e a memória, o pensamento e a conduta voluntária desenvolvem-se, igual em toda a vida ulterior das crianças, inseparavelmente ligados com o desenvolvimento da linguagem

No próximo capítulo, por meio dos dados e dos estudos aqui construídos, apresentaremos os resultados e as análises do trabalho realizado com professoras de crianças da primeira infância na rede municipal de Uberlândia-MG, no ano de 2020.

5. EDUCAÇÃO INFANTIL E PANDEMIA: CONHECENDO PROPOSTAS DE TRABALHO

Nesse capítulo, apresentaremos algumas análises e reflexões construídas por meio dos dados construídos para este trabalho. Como instrumento de pesquisa, utilizamos um roteiro de questionário semiestruturado, dividido em duas seções: o perfil composto por oito questões com dados como idade, formação, área de atuação com objetivo de identificar quem são os sujeitos da pesquisa; e a segunda parte, com onze questões sobre os trabalhos desenvolvidos pelas professoras: suas percepções e avaliações sobre as práticas planejadas e realizadas com bebês e crianças, pontos positivos da realização do trabalho, dificuldades, percepções sobre a participação das famílias, dentre outras questões.

O convite para participação na pesquisa foi realizado no GEPLI, grupo que possui uma média de trinta (30) profissionais que atuam na Educação Infantil no município de Uberlândia-MG. Para a seleção das professoras participantes, utilizamos os seguintes critérios: a) ter atuado na Educação Infantil com a faixa etária de até 3 anos de idade durante o ano de 2020 na rede municipal de Uberlândia e b) aceitar participar da pesquisa de maneira voluntária. Para assegurá-las quanto a sua privacidade pessoal e profissional, enviamos o termo de consentimento (anexo 2) como um convite para a participação da pesquisa e a confirmação de permissão para utilizar seus dados. Dessa forma, ao todo se dispuseram a participar da pesquisa cinco professoras, que serão apresentadas na seção a seguir.

Por consequência da pandemia e do distanciamento social, não foi possível a realização de uma entrevista de forma presencial, por segurança tanto das professoras quanto da pesquisadora. Por isso, utilizamos outras estratégias possíveis no momento e entramos em contato com as professoras que haviam se disponibilizado para a pesquisa, para que optassem por responder diretamente à pesquisadora em uma videochamada ou pelo envio das perguntas pelo aplicativo de mensagens WhatsApp⁵, ao que responderiam por meio de texto ou áudios.

Solicitamos que cada professora escolhesse o que fosse mais pertinente a sua realidade, sem causar prejuízo ou incômodo, por compreender, assim como Lobe et. al

⁵ O WhatsApp consiste em um aplicativo de trocas de mensagens e de comunicação em áudio e vídeo pela Internet. O aplicativo é disponível para *smartphones* Android, iOS, Windows Phone, Nokia e computadores Mac e Windows. Disponível em: <<https://olhardigital.com.br/noticia/whatsapp-historia-dicas-e-tudo-que-voce-precisa-saber-sobre-o-app/80779>>. Acesso em: 12 jul. 2021.

(2020), que grande parte dos sujeitos pesquisados já estariam familiarizados com algumas plataformas e aplicativos digitais.

Com nossas sociedades digitais cada vez maiores e, além disso, com esta pandemia específica de COVID-19, as pessoas se familiarizaram com várias plataformas e aplicativos para transmitir pelo menos algumas de suas interações diárias e comunicação online. Podemos supor que suas habilidades digitais e as competências têm crescido em conformidade, facilitando a sua participação na coleta de dados e pesquisa online. (LOBE et al, 2020, p. 2)⁶

Dada essa informação, todas as cinco professoras optaram por enviar as respostas por áudios e por mensagens de texto pelo aplicativo de mensagens WhatsApp. No subtópico seguinte, faremos uma breve apresentação das participantes.

5.1 As professoras

Por questões éticas, optamos por substituir os nomes das professoras participantes da pesquisa por nomes de flores (Girassol, Lavanda, Lírio, Rosa e Violeta). Inicialmente, apresentaremos o primeiro quadro que contém as seguintes informações sobre as professoras: 1) Idade, 2) Tempo de atuação na educação, 3) Tempo de atuação na Educação Infantil, 4) Faixa etária/turma com que trabalhou durante o ano de 2020.

Quadro 2 – Caracterização das professoras

Nome	Idade	Tempo de atuação na Educação	Tempo de atuação na E. Infantil	Faixa etária/turma que acompanhou em 2020
Girassol	50 anos	13 anos	10 anos	1 ano
Lavanda	33 anos	14 anos	14 anos	2 anos
Lírio	59 anos	25 anos	7 anos	2 anos
Rosa	42 anos	21 anos	21 anos	4 a 18 meses (1 ano e meio)
Violeta	35 anos	9 anos	6 anos	1 ano

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos nos questionários.

⁶ Tradução livre do trecho citado realizada pela autora.

Quanto às suas formações, elaboramos um segundo quadro de forma separada para melhor ilustrar a formação inicial de cada uma das professoras, assim como, em caso positivo de terem realizado cursos de pós-graduação, a natureza e a especificidade desses cursos. A seguir, apresentamos o quadro.

Quadro 3 – Formação das professoras

Nome	Formação inicial	Realizou estudos pós-graduação?	Em caso positivo, quais?
Girassol	Pedagogia	Sim	Especializações em Coordenação Pedagógica e em Psicopedagogia.
Lavanda	Pedagogia	Sim	Especialização em Psicopedagogia.
Lírio	Pedagogia	Sim	Especializações em Psicopedagogia, em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e em Educação de Jovens e Adultos (EJA).
Rosa	Pedagogia	Sim	Especializações em Pedagogia Empresarial e em Educação em Direitos Humanos.
Violeta	Pedagogia	Sim	Especializações em Psicopedagogia e em Educação Especial, mestrado e atualmente cursa o doutorado.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos nos questionários.

Percebemos, pela análise dos dados, que todas as professoras realizaram curso superior e pós-graduação e consideramos interessante o fato de quatro das cinco pesquisadas terem cursado a Especialização em Psicopedagogia. Dentre as professoras selecionadas, apenas Violeta cursou mestrado e atualmente cursa doutorado. Essa realidade apresentada nesta pesquisa pode sinalizar que se começou a avançar em relação ao perfil dos profissionais que atuam na Educação Infantil, como sinalizou Gatti e Barreto (2009):

Entre os ocupantes das funções docentes na educação infantil, 97,2% possuíam formação em nível médio ou superior [...]. Entretanto, na Educação Infantil, mais da metade dos que exerciam as funções docentes (54,3%) possuíam tão somente formação de nível médio e, [...]. Ademais, 2,8% dos que exerciam as funções docentes na Educação Infantil eram leigos, com curso fundamental completo ou incompleto [...]. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 33-34)

Essa realidade de funções docentes exercidas por leigos, assim como apontado pelos autores, está presente no artigo 61, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Nesse artigo, há a exigência do nível superior para a docência na Educação Infantil, porém com abertura para que aqueles formados apenas em nível médio também possam atuar como profissionais da educação.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio. (BRASIL, 1996)

Apesar dessa conjuntura, nos últimos editais de concursos públicos do município de Uberlândia, foi exigido como requisito mínimo a Licenciatura Plena em Pedagogia ou Normal Superior para o cargo de professor da Educação Infantil, designando aqueles, que tivessem apenas o Magistério, ao cargo de profissional de apoio, colaborando, assim, para o avanço no perfil dos profissionais que atuam no cargo de professor da Educação Infantil.

No próximo tópico, apresentamos as análises sobre os dados construídos na pesquisa, com intuito de refletir sobre os trabalhos pedagógicos que foram realizados com a primeira infância durante a pandemia.

5.2 Reflexões sobre os trabalhos pedagógicos desenvolvidos durante a pandemia

Segundo dados disponíveis na plataforma⁷ da Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU), a Rede Municipal de Educação de Uberlândia é composta por 67 escolas destinadas a oferecer exclusivamente a Educação Infantil, para além disso, possui outras 45 instituições da Organizações da Sociedade Civil (OSCs), que funcionam em parceria com a rede municipal e 54 escolas de Ensino Fundamental oferecem salas/turmas de Educação Infantil.

Não é nosso objetivo neste trabalho analisar os documentos que deveriam orientar as ações e as práticas na Educação Infantil, mas consideramos importante destacar que, segundo Oliveira (2020), a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a coordenação pedagógica das áreas de ensino do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE)⁸ foram responsáveis pela organização do trabalho que deveria ser

⁷ Dados disponíveis no endereço eletrônico:

<https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/escolas-municipais-uberlandia/>

⁸ O Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) é uma instituição vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Esse centro de estudos

desenvolvido na rede durante a pandemia da Covid-19. Ainda, segundo Oliveira (2020), não houve participação dos profissionais das instituições educativas e familiares nesse planejamento.

Sobre o trabalho remoto na Educação Infantil, a Resolução SME nº 1/2020 (UBERLÂNDIA, 2020), destaca que

Art. 15 Devido à impossibilidade de cumprir as atividades não presenciais com os estudantes da faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos, os seus responsáveis **serão orientados pela equipe escolar**, sobre como incentivar as crianças no sentido de assegurar o seu desenvolvimento: o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar, o conhecer-se.

Especificamente sobre o trabalho com crianças de até três anos, o documento normatiza que o ensino remoto deve ter como objetivo principal orientar as famílias para que contribuam com o desenvolvimento integral desse grupo etário.

A partir dessa realidade, buscamos mapear como foi desenvolvido o trabalho pedagógico de algumas professoras que atuaram durante a pandemia na rede municipal de Uberlândia/MG. Segundo Barbosa e Richter (2009), as crianças aprendem a partir da ação do corpo no mundo, da fantasia, da intuição, da razão, da imitação, da emoção, das linguagens, das lógicas e da cultura. À luz dessa afirmação, nesse tópico pretendemos abordar as questões norteadoras deste trabalho para propor reflexões sobre os trabalhos apresentados pelas professoras pesquisadas. Dentre as questões abordadas, destacamos: O que as professoras pesquisadas consideram significativo quando pensam na organização do trabalho pedagógico com crianças de até três anos? Quais trabalhos foram contemplados no planejamento e desenvolvidos com as crianças e com os familiares em um contexto de pandemia, durante o ano de 2020? Questões referentes ao desenvolvimento da linguagem foram contempladas no trabalho pedagógico desenvolvido? Quais foram as possibilidades e os desafios encontrados para a realização dos trabalhos em decorrência da realidade social das instituições de ensino público?

Para responder essas questões, nos subtópicos a seguir, apresentamos análises sobre a organização e o planejamento do trabalho pedagógico, sobre as atividades realizadas, a

tem o objetivo de desenvolver programas e projetos de estudos, pesquisas, ações de intervenção pedagógica no cotidiano das unidades escolares e, principalmente, ser um local de encontro dos servidores da rede municipal de ensino em prol da formação continuada desses profissionais e da troca de experiências. O CEMEPE foi oficializado pela Secretaria Municipal de Educação por meio do Decreto Nº 5338, em 15/10/1992. Fonte: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/comepe/>

recepção e a participação das famílias, os principais aspectos do trabalho desenvolvido, o apoio institucional e a autoavaliação das professoras sobre o período vivido.

5.2.1 A organização e o planejamento do trabalho pedagógico

As aulas remotas estabelecidas durante o período da pandemia desafiaram as professoras a se reinventarem e a construírem novas possibilidades de atuação. Para isso, foi necessária uma nova organização e uma reflexão sobre os aspectos importantes na construção do trabalho pedagógico. Como apontado por Borba et. al (2020), milhares de professores encontraram-se às voltas com o drástico tensionamento dos modelos de docência que conheciam, que praticavam e nos quais se constituíram profissionais da educação.

Nesse sentido, em um primeiro contato com as professoras, buscamos compreender o que elas consideravam importante na organização do seu trabalho pedagógico, seja ele presencial ou remoto da maneira como aconteceu no ano letivo de 2020; ainda investigamos como organizaram seus planejamentos. O primeiro destaque a ser feito sobre a organização do trabalho pedagógico refere-se à importância da afetividade, citada por duas professoras.

Considero primordial um planejamento que atenda às necessidades físicas, emocionais e de socialização dessa faixa etária. Muita afetividade, pois o vínculo construído entre crianças-profissionais, entre crianças-crianças tem que ser de muito respeito, empatia e sensibilidade. (Professora Lavanda)

O brincar livre em um ambiente seguro e potente para nutrir os sentidos (tato, visão, paladar, olfato e audição) e o vínculo afetivo. (Professora Girassol)

Percebemos, assim, esse conceito do vínculo sendo atribuído não apenas à relação entre as professoras e as crianças, mas em relação a crianças-crianças que, de certa forma, se tornou comprometido pelas aulas remotas. Nessa realidade, a tarefa de trabalhar a afetividade e de considerar a sensibilidade das crianças se tornou um desafio ainda maior. Ainda sobre a questão afetiva, Menezes e Francisco (2020) observam que, para além de todas as dificuldades impostas pelo contexto de pandemia, a mudança de ensino presencial para ensino remoto trouxe consequências para a saúde emocional dos estudantes e professores, que podem interferir na formação geral dos sujeitos.

Outros autores como Ping, Fudong e Zheng (2020) apontaram como um dos grandes problemas da educação *online* a lacuna na interação entre professores e crianças, aumentando a necessidade de buscar meios de viabilizar a interação mesmo de forma virtual.

Reforça-se, assim, a ideia de priorização de um planejamento que atendesse também às necessidades emocionais dos alunos e trabalhasse a afetividade, evitando a lacuna criada pelo distanciamento social.

Considerando-se as especificidades de crianças de até 3 anos, é primordial compreender que, segundo a Teoria Histórico-cultural, as emoções também são formadas a partir das relações sociais e possuem relação intrínseca com o contexto histórico em que emergem. Nesse sentido, compreendemos o quanto é importante essa percepção das professoras, o quanto é fundamental que a afetividade seja considerada na organização do trabalho pedagógico.

Sobre a importância da organização de ambientes seguros e propícios ao desenvolvimento das crianças e acesso a diferentes materiais, encontramos as seguintes observações.

É preciso preparar um ambiente seguro e interativo com materiais pedagógicos que vão contribuir para o desenvolvimento das crianças. (Professora Lírio)

Acesso a diferentes materiais, texturas, contextos musicais, de leitura, pintura etc. (Professora Violeta)

Carvalho (2009) reforça a importância de organizar um ambiente para que a criança engatinhe, ande, corra, suba e desça, pule, balance, salte, pendure-se, agarre-se, empurre e puxe objetos etc. Mesmo no caso das aulas remotas, a professora Lírio destaca ainda a importância de orientar as famílias para que “elas organizem um ambiente seguro e interativo para os bebês; um ambiente que permita fazerem movimentos coordenados, movimentar seus corpos pelo espaço e se expressar” (Trecho de resposta da professora Lírio).

Em meio às falas, outro ponto comum entre as percepções das professoras para se pensar a organização do trabalho pedagógico estava a importância da flexibilização e da adequação às especificidades das crianças e a necessidade de se pensar vivências que privilegiassem a escuta atenta.

A flexibilização é um outro aspecto que deve ser contemplado, no sentido de atender às descobertas e vivências que podem surgir no contexto escolar. (Professora Lavanda)

É importante o planejamento e a organização pedagógica conforme as especificidades dos bebês. (Professora Lírio)

A primeira coisa muito importante que tem que ser contemplado é uma escuta atenta para a família e um olhar cuidadoso e respeitoso, cheio de

possibilidades para a criança e seu desenvolvimento. Seja a mais simples e óbvia ação ou atividade. (Professora Rosa)

Dessa forma, foi necessário para a realização dessa “escuta atenta”, como apontado por Rosa, um contato mais próximo com as famílias naquele momento, tanto para que obtivessem uma resposta dos trabalhos desenvolvidos quanto para que arquitetassem a sequência das atividades atendendo às necessidades das crianças.

Muito se aproxima da linha teórica, conhecida como Pedagogia da Escuta, a perspectiva dessa professora, igualando-se a uma abordagem feita por Malaguzzi (2016) em seus estudos. No livro sobre as cem linguagens das crianças, o autor aborda questões sobre o potencial das crianças, sobre seu protagonismo e sobre a função essencial que o professor assume com a escuta para, assim, direcioná-la e atuar com a criança no processo de ensino-aprendizagem.

Pensamos em uma escola para crianças pequenas como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças. Pensamos na escola como uma espécie de construção em contínuo ajuste. (MALAGUZZI, 2016, p. 69)

Posteriormente, analisamos um pouco mais a relação entre professoras e famílias, mas consideramos ser importante, neste momento, destacar o contato com as famílias e a importância dessa escuta atenta, como menciona Schaberle et. al (2018).

Nesse tipo de proposta, a família tem um papel central ao lado dos educadores e do ambiente. A família deve conhecer a fundo a proposta para poder se engajar e sustentar as experiências realizadas no ambiente escolar. Ela complementa o trabalho dos educadores se envolvendo ativamente nos projetos, apoiando as crianças em suas conquistas, auxiliando a criança a buscar mais informações ou materiais e participando dos momentos que a escola oferece para o convívio com o grupo ou para festejar alguma conquista ou data especial. (SCHABERLE et. al, 2018, p. 95)

Com intuito de compreender melhor como se deu o processo de organização do trabalho pedagógico, solicitamos que as professoras relatassem um pouco mais sobre a realização do planejamento. Três professoras citaram que seguiam temas sugeridos pela Prefeitura Municipal de Uberlândia, como podemos ver abaixo.

Fizemos o planejamento dentro do grupo docente e educadoras de sala, parceria na elaboração das atividades listadas na questão anterior. Seguimos temáticas pré-estabelecidas pela Secretaria da Educação. (Professora Violeta)

O trabalho foi planejado, escolhendo temáticas relacionadas às Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil, planejadas pela professora e profissionais que atuavam no GII. (Professora Lavanda)

O meu trabalho foi pautado nas sugestões de temas sugeridos pelo Cemepe, o que para mim foi bem difícil. Mas tentei o máximo contemplar a realidade das famílias. (Professora Girassol)

Segundo Ostetto (2000), o trabalho com temas geradores pode ser organizado e elencado semanalmente, além disso podem ser desenvolvidos em todas as turmas de uma ou várias instituições, como é o caso das professoras do município de Uberlândia que apresenta a todas instituições de Educação Infantil os temas que devem ser trabalhados. Ainda segundo a autora, o trabalho nessa perspectiva parte do pressuposto de que os “temas” despertariam interesse de todas as turmas envolvidas nas escolas. Segundo Medel (2011) “os temas nem sempre são impostos ao grupo de crianças pelo professor ou pela coordenação pedagógica, mas podem partir da sua curiosidade natural, observada pelo educador”. (p.172-173)

Outras duas professoras demonstraram maior grau de autonomia para organização do planejamento, como podemos verificar abaixo.

As atividades propostas foram lúdicas pedagógicas com resgate de brinquedos e brincadeiras, contação de histórias através de vídeos, oficinas de brinquedos com materiais recicláveis, musicalização para o desenvolvimento global. (Professora Lírio)

O planejamento foi feito através de uma ferramenta colaborativa que é o jornal virtual. Lá constam informações importantes do desenvolvimento do bebê para a família, atividades propostas para fortalecer a vivência da criança e sua participação em todo o processo e a colaboração das famílias num envolvimento realmente eficaz. (Professora Rosa)

Segundo a professora Lírio, é importante contemplar no planejamento as contações de histórias, acompanhadas também de musicalização. Para Brito (2003), quando as crianças estão ouvindo relatos e, posteriormente, criando novas histórias, “elas estimulam sua capacidade inventiva, desenvolvem, assim, o contato e a vivência com a linguagem oral”.

A musicalização, mencionada por Lírio como um dos meios do desenvolvimento global, também engloba e leva ao progresso da fala, já que a música em si se constitui como uma forma de linguagem. Segundo Silva (2010), por meio dessa linguagem, é possível desenvolver a linguagem oral, as artes corporais e a afetividade.

A professora Rosa também demonstra certa autonomia na realização do seu trabalho e destaca que construiu um projeto de trabalho intitulado “Jornal Virtual” que buscava integrar atividades interativas para as famílias desenvolverem com as crianças e textos com temas sugeridos pelos pais e pelas mães da turma, por meio do aplicativo de conversa virtual *WhatsApp*.

Acreditamos que seja primordial que todas as professoras tenham a oportunidade de planejar seu trabalho, considerando-se os estudos para área da Educação Infantil, suas orientações curriculares, mas que esses estudos e essas orientações não sejam utilizados como modelos que devam ser seguidos por todas as profissionais, como nos exemplos do trabalho pensado a partir de “temáticas” definidas pela coordenação do município, que se possa ter clara a concepção de planejamento e, a partir dela, organizar o trabalho com as crianças.

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso, não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador pensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática docente (OSTETTO, 2000, p. 177).

Identificamos, em linhas gerais, que, para as professoras pesquisadas, questões como construção de parcerias com as famílias, proposição de atividades diversificadas, construção de vínculos afetivos foram as principais questões que nortearam a organização do trabalho pedagógico e o planejamento do trabalho. A seguir, apresentamos alguns dos trabalhos relatados pelas professoras pesquisadas.

5.2.2 O trabalho pedagógico desenvolvido

Em relação às práticas desenvolvidas pelas professoras pesquisadas, duas das professoras, que destacaram ter planejado suas ações a partir das temáticas indicadas pelo Cemepe, buscaram ampliar as possibilidades de trabalho a partir de questões do cotidiano das crianças e da realidade das famílias.

Nas imagens a seguir, algumas atividades realizadas por uma professora com a sugestão do tema “A criança e a natureza”.

TEMA: A CRIANÇA E A NATUREZA:

EXPLORANDO AS PLANTAS E A CRIANÇA E SUAS LINGUAGENS: DIVERTINDO COM A POESIA.

NAS VÍDEOAULAS Nº 26 2 27 PERCEBEMOS QUE O MUNDO NATURAL ESTIMULA OS CINCO SENTIDOS DAS CRIANÇAS E O QUANTO É IMPORTANTE INTERMEDIAR O CONTATO DELAS COM O MEIO AMBIENTE PARA INCENTIVAR A CURIOSIDADE SOBRE ESTA FONTE DE SAÚDE E CONHECIMENTO. É ATRAVÉS DESTES UNIVERSO NATURAL QUE A CRIANÇA IRÁ APRENDER A RESPEITAR, CUIDAR, COMEÇAR A RECONHECER CORES, CHEIROS, TEXTURAS E SONS, ELA APRENDE COMO O MUNDO FUNCIONA A PARTIR DESTA INTERAÇÃO COM A NATUREZA E PERCEBE A RELEVÂNCIA DESTES ESPAÇOS PARA O SER HUMANO.

ATIVIDADE 03: MAMÃE VAMOS LER ESTE LINDO POEMA “LEILÃO DO JARDIM” DE CECÍLIA MEIRELES. EM SEGUIDA VAMOS FAZER UM LINDO DESENHO NO NOSSO CADERNO UTILIZANDO AS DIGITAIS DOS NOSSOS DEDINHOS? VEJA QUE LINDO! COLOQUE O TÍTULO: LEILÃO DE JARDIM E A DATA DE REALIZAÇÃO DA TAREFA.

Figura 1: Atividade retirada do acervo da professora Violeta.

IMAGEM 03: POEMA LEILÃO DE JARDIM – CECÍLIA MEIRELES



Figura 2: Atividade retirada do acervo da professora Violeta.

ATIVIDADE 04: MAMÃE AGORA VAMOS PASSAR UM TEMPINHO AO AR LIVRE E APROVEITAR PARA COLETAR VÁRIAS FOLHAS E GALHOS SECOS CAÍDOS DE ÁRVORES NO NOSSO QUINTAL OU NA NOSSA RUA? EM SEGUIDA PODEMOS FAZER UMA COLAGEM BEM BONITA COM COISAS DA NATUREZA NO NOSSO CADERNO DE ARTES. VOCÊS PODEM SE INSPIRAR NAS IMAGENS ABAIXO, UTILIZAR A CRIATIVIDADE E IMAGINAÇÃO. COLOCAR O TÍTULO “ARTE COM FOLHAS”, AS FOLHAS PRECISAM ESTAR SECAS PARA NÃO SOLTAR ÁGUA E MOFAR O CADERNO.

Figura 3: Atividade retirada do acervo da professora Violeta.

IMAGEM 05: ARTE COM FOLHAS DE ÁRVORES



FONTE: <https://www.tempojunto.com/2017/08/28/arte-com-folhas-de-arvore/>. Acesso em 26 de agosto de 2020.

Figura 4: Atividade retirada do acervo da professora Violeta.

Por meio desses exemplos, percebemos que a professora Violeta retoma o trabalho realizado pela prefeitura com videoaulas⁹ e buscou elaborar atividades que colocassem a criança em contato direto com a natureza de alguma forma (correspondendo ao tema das atividades), ao mesmo tempo em que se preocupou em propor atividades que não exigissem muito das famílias, tanto em relação à condição financeira quanto ao tempo para realização. Identificamos também que os trabalhos abordavam linguagens como a oralidade e a leitura por meio do poema, colagem com as folhas, além da possibilidade de estimular a interação das crianças com a natureza.

Nesse sentido, coadunamos com Nunes e Kramer (2013) ao afirmarem que as escolas devem propiciar às crianças experiências culturais, articulando os saberes da prática com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, na perspectiva da formação humana e assim contemplar o acesso a bens e práticas culturais, a interação com a natureza e “a ampliação de experiências de aprendizagem, desenvolvendo a formação cultural de adultos e crianças, pelo conhecimento de si, do outro e do mundo, num movimento que valoriza a autonomia, a colaboração e as produções infantis”. (p. 36)

⁹ A Prefeitura Municipal de Uberlândia disponibilizou, durante o ano de 2020, no Portal da prefeitura, uma plataforma intitulada “Portal Escola” com materiais diversificados, que incluíram orientações para que as famílias trabalhassem com músicas, com atividades escritas, com vídeos, com livros literários, dentre outros. O material da Educação Infantil encontra-se disponível no endereço eletrônico: <https://portalescola.uberlandia.mg.gov.br/conteudo/3118>

Sobre a tarefa enviada às crianças (Figura 3), na qual a professora solicita que as crianças utilizem a imaginação e a criatividade, gostaríamos de destacar que, para Vigotski (2014), é necessário ampliar as experiências das crianças para expandir sua atividade criativa e, nesse contexto, quanto mais a criança tiver a oportunidade de “vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa” (p.13). A preocupação da professora em ir além do tema sugerido pelo Cemepe, com diferentes práticas, pôde contribuir com o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças da turma.

Outra professora destacou que, para além das temáticas sugeridas pelo município, buscou construir uma proposta que considerasse a realidade das famílias:

No início do ano, enviei um questionário *online*, para conhecer as famílias e bebês. Pois assim seria mais fácil pensar em proposta possíveis para a maioria. As propostas foram planejadas de forma que contemplasse os campos de experiências e objetivos de aprendizagem. Porém, a minha prioridade era os direitos de aprendizagem e a realidade das famílias. Todas as propostas foram vivências com materiais não estruturados, contato com a natureza, canções, contação de histórias e o diálogo entre família e bebê. Nessas propostas, sempre mandava orientações sobre a importância de a família conversar com os bebês, que garantissem a liberdade e segurança do brincar livre e principalmente da relação amorosa e respeitosa entre ambos (família e bebê). (Professora Girassol)

Percebemos que a utilização desse questionário *online* se mostrou uma boa estratégia ao permitir que ela conhecesse um pouco das famílias como dos bebês com os quais teve um breve contato presencial no começo do ano, antes da pandemia. Segundo Souza (2009), essa interação família/escola é necessária e importante para que os dois lados conheçam suas realidades e suas limitações, de forma que posteriormente possam buscar caminhos que permitam o entrosamento entre si para a aprendizagem das crianças.

A escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos. (REIS, 2007, p. 6)

Dessa forma, a fala da professora volta ao encontro do discutido entre se aproximar da realidade das famílias, de atender a especificidade de cada criança, mesmo com a sugestão dos temas.

Sobre a importância de a família participar do trabalho desenvolvido nas instituições escolares, percebemos que essa já era uma discussão presente nos estudos e nas pesquisas da área educacional dos últimos anos, mas durante a pandemia o tema foi intensificado.

Sobre a participação familiar, percebemos que foram relatadas diferentes realidades entre as professoras, desde aqueles que apresentaram maior cooperação até aqueles com pouca presença ou problemas de comunicação, como podemos visualizar nas afirmações a seguir:

No geral foi positiva, com média de 60% das famílias dando algum retorno das atividades ou interação. (Professora Lavanda)

Muito positiva, em 2020 conseguia em torno de 15 a 16 participações nos primeiros edições do jornal, depois caiu um pouco em torno de 10-8 participações e esse ano de 2021 com 28 bebês está em média 21 a 22 famílias interagindo. (Professora Rosa)

As professoras Rosa e Lavanda relataram um maior engajamento, com boa participação das famílias, principalmente no caso de Rosa com seu projeto do Jornal Virtual, como foi apresentado no tópico anterior. É possível conectar que a participação efetiva tenha vindo justamente dessa estratégia que a professora teve para envolver os familiares no processo de aprendizagem das crianças. Em contraposição, as professoras Violeta e Lírio mencionam a falta de participação das famílias no decorrer do trabalho, como podemos ver abaixo.

Muito pouca (participação), menos da metade do número de alunos por sala enviavam as atividades. (Professora Violeta)

Muitas famílias não conseguiram acompanhar as aulas, por várias razões, sendo a falta de acesso à internet, outros por falta de disponibilidade de horário por conta do trabalho e a dificuldade com o mundo digital, mas os que conseguiram participar foi bastante proveitoso, com muito aprendizado para nós, para as crianças e suas famílias. (Professora Lírio)

É interessante o ponto levantado por Lírio, pois também se faz necessário um recorte social-econômico ao pensar sobre a participação dessas famílias nas aulas que majoritariamente dependiam do acesso à internet. Para além disso, segundo Alves (2020, p. 355), deve-se considerar, em relação à dificuldade de os pais em orientar as atividades escolares, o nível de escolaridade familiar, especialmente da comunidade assistida pela rede pública. Há, por parte da professora Lírio, um entendimento acerca das dificuldades vividas

pelos familiares com as aulas remotas, que também são apontadas por Alves (2020) em seu estudo:

Outros problemas enfrentados pelos pais, referem-se a: a) ausência de computadores em suas casas, já que utilizam os dispositivos móveis para acessar a rede internet; b) a falta de experiência com a interface das plataformas que vêm sendo utilizadas para os encontros virtuais, como Google Meet, Teams, Zoom, entre outros; c) a dificuldade em mediar as atividades que seguem a sequência prevista para as aulas presenciais, exigindo dos pais conhecimento e estratégias para ensinar aos filhos os conteúdos que são cobrados e não ensinados pelos professores. (ALVES, 2020, p. 356)

Já sobre a recepção das famílias às atividades que eram propostas, algumas observações interessantes sobre a percepção das professoras foram apontadas. No primeiro comentário que apresentamos, destaca-se a referência que Girassol faz à falta das reuniões com os pais:

Então, como as famílias compartilharam pouco e, na maioria das vezes, que compartilho, foi [sic] os bebês rabiscando (quando ganharam o kit de escolar) percebi que as famílias valorizam mais atividades com papel, lápis de cor, enfim mais tradicionais. Por isso, que a reunião fez muita falta! (Professora Girassol)

Ao destacar que as famílias valorizavam mais as atividades tradicionais, relacionadas a tarefas com papéis e lápis, Girassol se recorda das reuniões pedagógicas com as famílias e a falta dessas nesse momento. Dessa forma, essa relação feita pela professora com o fato de que nas reuniões seria possível apresentar a importância de outras atividades, que não fossem as com uso apenas de papel e de lápis, como, por exemplo, manipulação de objetos ou atividades de leitura e de contação de histórias, musicalização e até mesmo diferentes brincadeiras – todas muito importantes para o desenvolvimento das crianças, também foi percebida durante as análises.

Já as percepções de Lírio e Violeta abordam que aquelas famílias que buscavam participar e se engajar no processo tiveram uma boa recepção, gostavam das atividades propostas e percebiam evoluções no desenvolvimento das crianças.

No início, foi tudo muito novo e não sabíamos que proporção tinha uma pandemia, ainda tínhamos esperança de um retorno breve, jamais poderíamos imaginar que se estenderia por tanto tempo. Mas, no início, causou um certo estranhamento e resistência, porém foi positiva e compreensiva. (Professora Lavanda)

As poucas famílias que participavam gostavam e viram evolução em seus filhos, mas a maioria não participou, pois, como o ensino não é obrigatório de 0 a 3 anos, preferiram não participar. Justificavam falta de tempo, falta de acesso a TICs, internet, entes doentes na família etc. (Professora Violeta)

As famílias que participaram engajaram muito bem, gostaram de poder participar junto aos seus filhos. (Professora Lírio)

A afirmação da professora Violeta de que “como o ensino não é obrigatório para crianças de até 3 anos, preferiram não participar” evidencia a falta de reconhecimento por parte das famílias da importância do trabalho pedagógico para o desenvolvimento dessas crianças. Torna-se necessário, a partir dessa questão, despertar nas famílias o entendimento de que as crianças necessitam da escola, como aponta Parolin (2003):

Tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo. (PAROLIN, 2003, p.99)

Percebemos que o trabalho educativo deve contar com a participação da comunidade escolar para um desenvolvimento integral das crianças, nas suas diversas possibilidades.

Outro relato que apresenta um olhar sensível para a realidade das crianças foi o da professora Lavanda, ela ainda destaca a necessidade de reorganizar seu trabalho no contexto de pandemia, com as orientações recebidas pelo município para realização do trabalho:

O trabalho, no mês de fevereiro e até meados de março, foram com enfoque na temática da identidade e adaptação ao contexto escolar. Em um dia de aula, estávamos debaixo do pé de acerola, e ali surgiu uma pergunta ‘Onde as minhocas moram? Aqui debaixo dessa grama? Ou lá no fundo da terra’, ali naquele momento surgia o nosso projeto relacionado aos animais de jardim, porém foi interrompido devido à suspensão das aulas devido à pandemia. Já no retorno das “aulas remotas”, tivemos orientações mais específicas dentro das possibilidades. (Professora Lavanda)

Com essa experiência no início do ano, antes das aulas remotas, é possível que se faça uma comparação entre as experiências que foram propiciadas durante o ano letivo de 2020. Embora, nas aulas *online*, as professoras também possam desenvolver projetos diferenciados, considerando-se a realidade e o interesse das crianças, torna-se mais difícil que isso aconteça por meio de aulas remotas, em especial, por receberem do município

“temáticas” que deveriam ser trabalhadas. Alves (2020) analisa em seus estudos a necessidade de adaptação dos professores a partir do atual contexto de pandemia:

Na educação remota, predomina uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial com as aulas sendo realizadas nos mesmos horários e com os professores responsáveis pelas disciplinas dos cursos presenciais, como dito anteriormente. Esses professores estão tendo que customizar os materiais para realização das atividades, criando slides, vídeos, entre outros recursos para ajudar os alunos na compreensão e participação das atividades. Contudo, nem sempre a qualidade destes materiais atende aos objetivos desejados. (ALVES, 2020, p. 358)

Apesar das dificuldades de as professoras criarem atividades singulares às turmas e construírem novas formas de organizar o trabalho pedagógico que atendam aos objetivos de seus planejamentos, por meio dos questionários, foi possível perceber que elas vivenciaram uma união maior entre os pares nas escolas, como se pode vislumbrar nos relatos abaixo:

Enviávamos as atividades diariamente via grupo de *WhatsApp* e as famílias atuavam como mediadoras no processo de aprendizagem, realizando as atividades propostas e enviando devolutiva por meio de foto, vídeo ou áudio, também no grupo de *WhatsApp*. O trabalho foi planejado escolhendo temáticas relacionadas às Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil, planejadas pela professora e profissionais que atuavam no GII. (Professora Lavanda)

Fizemos o planejamento dentro do grupo docente e educadoras de sala, parceria na elaboração das atividades listadas na questão anterior. Seguimos temáticas pré-estabelecidas pela secretaria da educação. (Professora Violeta)

Esses relatos demonstram que as professoras dialogavam e construíam propostas coletivas com seus pares, seguindo as orientações municipais, além de grande utilização do aplicativo WhatsApp, seja para se comunicarem com as famílias para enviar as atividades e receberem devolutivas seja para se comunicarem com outras docentes e estabelecerem essa rede de parceria para conseguirem atender às temáticas apresentadas. O autor Lemos (2013) ressalta que o uso de novas tecnologias pela sociedade contemporânea amplia o potencial comunicativo e proporciona a troca de informações em diversas formas e, embora seus estudos tenham sido realizados antes da pandemia, as aulas remotas comprovaram mais uma vez, por meio do uso de aplicativo de mensagens, essa possibilidade diferenciada de atividade pelo uso de tecnologias, ou seja, em um contexto no qual não se poderia ter contato “físico”, o uso de aplicativos e de redes sociais poderia possibilitar trocas e diálogos, mesmo que de forma remota. Entretanto, não se pode romantizar essa questão, já que muitas famílias

e profissionais não possuíam materiais informacionais, como computadores, *tablets*, redes de internet, e a prefeitura não disponibilizou recursos financeiros para essa adaptação.

Sobre a possibilidade de realização de um trabalho que contribuísse para o desenvolvimento da linguagem das crianças, foram encontradas algumas menções nos relatos das professoras, como no exemplo a seguir.

Todas as propostas foram “vivências” com materiais não estruturados, contato com a natureza, canções, contação de histórias e o diálogo entre família e bebê. Nessas propostas, sempre mandava orientações sobre a importância de a família conversar com os bebês, que garantissem a liberdade e segurança do brincar livre e principalmente da relação amorosa e respeitosa entre ambos (família e bebê). (Professora Girassol)

A utilização de “canções, contações de histórias e diálogo entre família e bebê” são estratégias válidas para contribuir com o desenvolvimento da linguagem, na medida em que coloca o bebê em contato com a fala e ali desperta a necessidade de também se comunicar. Como apontado nos estudos de Vigotski (1996, p. 286), o desenvolvimento do bebê, no primeiro ano, baseia-se na contradição entre a máxima sociabilidade – devido à situação em que se encontra – e suas mínimas possibilidades de comunicação. Reforça-se, assim, mais uma vez, esse diálogo entre a família, assim como as canções e as contações de história, que se faz importante mesmo em um momento em que o bebê é incapaz de se comunicar verbalmente, mesmo assim eles estão em uma comunicação profunda com os adultos.

Outro apontamento importante na fala da professora envolve o reforço da importância das orientações que eram dadas para que a família conversasse com o bebê, fortalecendo, desse modo, o aspecto da comunicação emocional direta com o adulto que apresentamos nos estudos sobre a periodização. Considerando-se a importância desse período inicial da formação das crianças, Mello e Singulani (2014) destacam que

é por meio dessa comunicação emocional, sua forma essencial de relação com o mundo, que a criança se apropria da linguagem e vai estabelecendo os primeiros contatos. Essa experiência possibilita à criança pequenininha ampliar o rol de objetos que insere em sua percepção e assim vai, paulatinamente, ampliando sua atividade, organizando e reorganizando os processos psíquicos e começa a formar os traços de sua personalidade (p.885).

Nesse sentido por meio da comunicação emocional direta, criança e adulto se relacionam, e as trocas, as interações promovem a formação de funções psíquicas superiores. Sobre essa relação criança-adulto, Elkonin (1969, apud SILVA, 2013)) afirma que

[...] no primeiro ano de vida todas as aquisições da criança aparecem sob a influência imediata dos adultos, que não somente satisfazem todas suas necessidades, como também organizam seu contato variado com a realidade, sua orientação no espaço e as ações com os objetos”. (ELKONIN, 1969 apud SILVA, 2013, p. 141)

Isso posto, a relação dos adultos e a interação com sua família possibilitam à criança adquirir aspectos importantes para seu desenvolvimento posterior; nesse caso, o desenvolvimento da linguagem por meio do diálogo e das brincadeiras como canções, leitura e contações de histórias.

A professora Rosa enviou alguns trechos do Jornal Virtual, desenvolvido com sua turma de berçário. Nesse material, consegui identificar várias propostas de atividades que pudessem contribuir com o desenvolvimento da linguagem das crianças. Em relação à participação das famílias, ela avalia que o jornal foi muito bem recebido e envolveu os familiares nas atividades propostas.

Na figura abaixo, podemos visualizar um exemplo com o tema “primeiros dentinhos”. O tema para o texto surgiu a partir de uma foto enviada pelos familiares de um dos alunos à professora, relatando o surgimento de seus primeiros dentes. A partir dessa experiência, a professora Rosa optou por abordar a discussão no jornal da turma.

Vou lhe contar um fato interessante

Olha meus primeiros dentinhos
(EliotCGo4)

“A nova recomendação da Associação Brasileira de Odontopediatria e da Associação Americana de Odontopediatria é que a higiene bucal deverá ser iniciada quando apontar o primeiro dente do bebê”.



mostrando seus primeiros dentinhos

Quando aparece o primeiro dentinho a estratégia de higiene muda. Os pais podem optar por uma dedeira ou uma escova específica para bebês. Os dentes do bebê começam a nascer, mais ou menos, a partir dos 6 meses de idade, no entanto, é importante começar a cuidar da boca do bebê logo após o nascimento para evitar a cárie mamária. Deve-se limpar as gengivas, bochechas e língua pelo menos duas vezes por dia, mas, especialmente, antes de colocar o bebê para dormir. Quando o bebê já for capaz de segurar a escova sozinho é interessante deixá-lo tentar escovar, para se habituar. Contudo a escovação deve ser feita por um adulto até os 6 anos de idade, para garantir uma escovação completa. Antes dos dois anos, não é recomendável fazer a escovação com creme dental, já que a maioria das crianças dessa idade acaba engolindo a pasta ao invés de cuspi-la, o que pode causar problemas estomacais e manchas esbranquiçadas nos dentes.

Figura 1: Exemplo de reportagem retirada do Jornal Virtual nº 4.

Nesse segundo exemplo, há uma proposta de atividade, ilustrado com a foto de um dos alunos enviada à professora em outra oportunidade. Com base nessa foto, durante uma brincadeira de esconde-esconde, foram feitas sugestões de atividades para o desenvolvimento da coordenação motora e também a exploração de textura diferentes.

Estica, dobra e puxa

(E1o1E0o3), (E1o1CGo1), (E1o1CGo2), (E1o1CGo5), (E1o1ETo4)

Os bebês adoram abrir os armários e brincar com as panelas e colheres. Podem aproveitar este momento para que o seu filho aprenda movimentos de coordenação e desfrute de um momento junto à família.



Brincadeira de esconde de com sua irmãzinha

Imagem retirada da internet 14-08-2020

Proposta de atividade com rolo de papel e bolinhas maiores de pompom. Explora além da coordenação motora, a textura do pompom e as cores. Garantia de envolvimento dos pequeninos, alegrias, descobertas e aprendizagens.

Se o seu bebê estiver mais próximo de completar 12 meses, podem lhe ensinar como tampar e destampar garrafas de plástico que tenham tampas de enroscar. Esta atividade apresenta para o pequeno um desafio maior, o que estimulará a sua capacidade de concentração. Lembrando sempre de optar por tampas maiores para evitar que levem à boca.

Figura 2: Exemplo de proposta de atividade retirada do Jornal Virtual nº 4.

O terceiro exemplo destaca o uso de parlendas para o “desenvolvimento da oralidade e da interação”, relacionando-se, assim, ao desenvolvimento da linguagem. São importantes as instruções feitas para recitar a parlenda com o bebê no colo ou à frente, mantendo o contato visual com a criança; uma interação relevante, pois, assim como Elkonin (1969 apud Silva, 2013) aponta, durante o primeiro ano de vida, desenvolve-se intensamente a atividade analisadora, que se manifesta na possibilidade de diferenciar os estímulos. Por meio da observação, se dará futuramente a imitação, que marca a possibilidade de a criança repetir à sua maneira aquilo que captou, assim é por meio dos sentidos que se dá a base do desenvolvimento, tornando-se essa uma atividade significativa para as crianças.

Atenção : Antes dessa brincadeira lave bem as mãos com sabão ou higienizem com álcool gel.



Diálogos do brincar

Atividade proposta da semana

(E1o1E0o2), (E1o1E0o4), (E1o1CGo3), (E1o1TSo1), (E1o1EFo2), (E1o1EFo3), (E1o1EFo8)

PIRLIMPIMPIM

Parlenda

Domínio popular

JANELA, JANELINHA
PORTA, CAMPAINHA
BÉÉEMMM!

Quem nunca brincou com um bebê usando essa parlenda popular, que aperte a primeira campainha!



O uso de parlendas nas brincadeiras ajudam no desenvolvimento da oralidade e na interação, além de incentivar a apropriação cultural do folclore brasileiro.

Vamos exercitar essa brincadeira?

1. Recite a parlenda com o bebê no seu colo ou na sua frente.
2. Mostre um olho enquanto fala “janela”, o outro quando fala “janelinha”, a boca quando fala “porta” e coloque o indicador no nariz quando falar “Béééém”.
3. Faça primeiramente no seu rosto e depois no do bebê.

Registre esse momento com foto, vídeo ou relato escrito

Contando como foi para vocês esse momento.

Figura 3: Exemplo de proposta de atividade retirada do Jornal Virtual nº 4.

Por fim, na imagem abaixo, pode-se visualizar um pouco do trabalho promovido pela professora quanto à importância da música para a formação das crianças. Por meio dessa dica e de curiosidades sobre a importância do mundo sonoro para os bebês, a professora reforça também a aula de musicalização que aconteceria na aula seguinte, convidando os familiares a participarem com as crianças. Percebe-se, assim, que essa matéria do jornal se configura não apenas como um ato informativo, mas também motivacional para a participação das famílias nas aulas e para a importância das atividades a serem desenvolvidas.

Dica da segunda

O cérebro de uma criança de até dois anos ainda está em plena maturação e o processo vai se completando na convivência com os seus semelhantes. O mundo do bebê é muito sonoro, um dos seus primeiros brinquedos é um chochalho. É curioso lembrar que o chochalho é o instrumento que as tribos indígenas utilizam para invocar o mundo mágico e espiritual. A melhor música para o bebê é aquela emitida por uma voz de quem o ama. Nessa fase, não é preciso se preocupar com afinação, pois tudo isso é supérfluo diante do essencial

que é a nossa presença, de corpo e alma, emitindo uma melodia. Cantar e encantar são palavras com a mesma raiz e é exatamente isso que deve acontecer quando cantamos com vontade para os bebês -um verdadeiro ritual de encantamento. A música integra toda e qualquer cultura por se tratar de uma forma de expressão que está presente nas mais diversas situações, abarcando os aspectos afetivos, estéticos e cognitivos, além de propiciar expressar as emoções, melhorar os estados de humor, alegrar, acalmar e animar



Nessa segunda faremos nossa primeira aula virtual de musicalização. Enviaremos o link pela manhã. A intenção é promover um contato mais próximo do bebê com a equipe para um reconhecimento facial. Vai ser muito divertido!


Famílias...fiquem ligadas as nossas interações. Essas ações vão facilitar no momento do retorno as aulas presenciais!

Figura 4: Exemplo de proposta de atividade retirada do Jornal Virtual nº 6.

Em linhas gerais, podemos afirmar, por meio das análises deste trabalho, que as professoras buscaram propor trabalhos que realmente envolvessem as famílias para a realização das atividades com as crianças. Preocupações em possibilitar aprendizagens e o desenvolvimento das crianças foram recorrentes em seus relatos.

No subtópico seguinte, abordaremos um pouco mais sobre os aspectos positivos e negativos do trabalho vivenciado durante o ano de 2020, segundo as concepções das professoras pesquisadas.

5.2.3 Aspectos dos trabalhos realizados

Por meio das respostas aos questionários, observamos que o trabalho remoto trouxe grandes desafios para a vida profissional e também pessoal das professoras pesquisadas. Em meio aos estudos, mostrou-se polivalente o entendimento de que o distanciamento e o isolamento social vividos durante a pandemia

atingiu de forma significativa estudantes, pais e professores dos distintos níveis de educação, gerando um sentimento de confusão, dúvidas e angústias frente à necessidade de se manterem em casa, afastados dos espaços escolares e, conseqüentemente, das dinâmicas de interação social que se constituem em um aspecto importante para o desenvolvimento do ser humano, especialmente infantil. (ALVES, 2020, p. 354)

Nesse sentido, entendemos que seria importante realizar um breve levantamento com as professoras daquilo que consideraram os maiores aspectos positivos e também os maiores desafios nesse trabalho remoto. Dentre as falas das pesquisadas, destacamos alguns pontos que podemos depreender serem promotores de atividades interessantes no ensino remoto:

- Possibilidade de interação com a família por meio do aplicativo de telefone.
- Utilização de recursos tecnológicos.
- Preservação da vida e da saúde das crianças.
- Trabalho coletivo entre as professoras.
- Experiência de novos meios de contribuir com o desenvolvimento das crianças.
- Exercícios de escuta atenta e olhar minucioso.

A interação com a família foi levantada por Girassol enquanto um aspecto positivo do trabalho, pois com o grupo criado no aplicativo de conversas WhatsApp, houve a possibilidade de compartilhar as propostas e interagir com as famílias. Já a professora Lavanda apontou que houve um maior envolvimento das famílias no processo, e Rosa destacou que foi propiciada a formação de uma rede de apoio colaborativa com as famílias:

Sabemos que não cabe à família fazer o papel dos professores, questão essa que foi muito discutida desde o início da pandemia. Contudo, entendemos que diante do cenário atípico vivenciado por todos, cabe cooperação, apoio e envolvimento com as propostas enviadas pela escola para garantir o desenvolvimento dos estudantes e um bom aproveitamento escolar. (GONÇALVES et. al, 2020, p. 145)

Por isso, acreditamos que seja significativa a construção da rede de apoio família-escola em um momento como este. A utilização de recursos tecnológicos e a preservação da vida e da saúde das crianças, dos familiares e dos profissionais também foram apontados pela professora Lavanda como questões positivas do trabalho remoto.

Sobre o uso da tecnologia, identificamos que, mesmo que tenha ocorrido de forma repentina com a pandemia, as professoras avaliaram que apesar do seu uso e a distância física os laços afetivos pudessem ser construídos, tanto em relação criança-professora, crianças-crianças e professoras-famílias. Não podemos deixar de mencionar que as professoras até então não possuíam formação para trabalhar com tecnologias, se sentiam em maior parte despreparadas e segundo Costa (2020), o trabalho remoto foi imposto em diversas regiões do país “sem se considerar as condições de acesso às tecnologias e a materiais necessários por parte dos professores e estudantes, nem as condições das famílias para que este ensino ocorresse” (COSTA, 2020, p. 11).

Sobre a apropriação do uso de tecnologias no trabalho educativo, Barros e Araujo (2019) destacam que não se pode negar que seu uso caracteriza uma nova versão da educação, uma versão aprimorada que se utiliza da realidade digital na qual estamos inseridos no século XXI:

Torna-se necessário, então, difundir a ideia de que o uso de novas tecnologias na educação possui um caráter metodológico, didático e auxiliar. Este processo de inclusão digital é irreversível, não pode e não deve justificar a paralisia educacional. Trata-se de pôr em prática um novo modo de produzir o conhecimento. (BARROS; ARAUJO, 2019, p. 110)

A união entre professores como apontamos previamente foi outro ponto revelado e que apareceu novamente nas respostas dos aspectos positivos. Desse modo, destacamos a fala significativa de uma das professoras:

Nunca tínhamos trabalhado em união antes, os professores estavam acostumados a trabalhar sozinhos, ano passado fizemos trabalhos juntos, construindo parcerias, manhã e tarde. (Professora Violeta)

Esse ponto também foi abordado pela professora Rosa, que mencionou uma melhor empatia tanto entre as famílias quanto entre os profissionais da educação, e contemplou novamente em sua fala o exercício da escuta atenta e o “olhar minucioso para as diversas linguagens do grupo e de cada criança”.

Além dos aspectos positivos apresentados, também foram apontados pelas professoras os principais desafios vividos por cada uma. Dentre eles, destacamos os seguintes pontos:

- Adaptar as vivências aos temas enviados pelo CEMEPE.
- Obrigatoriedade de enviar videoaulas para as famílias.
- Falta de uma reunião com as famílias.
- Motivar os familiares a participarem.
- Ensinar de forma virtual sem contato com as crianças.

Gostaríamos de analisar alguns pontos principais levantados na fala da professora Violeta, que se aproxima do que foi discutido em outro momento:

As famílias principalmente de 0 a 3 veem a escola como um lugar para deixar suas crianças enquanto trabalham, então não havendo escola para deixar a criança, não viram importância na execução das atividades, outras não tinham acesso a tecnologias, internet...(Professora Violeta)

Aponta-se nessa fala como se dá o entendimento das famílias, um pensamento construído em senso comum nas últimas décadas, que coloca a creche como um local de apoio, ligado puramente ao cuidado e à alimentação dos bebês, sem a concepção de que o cuidar e o educar são ações de um mesmo ato: o processo educativo.

No imaginário das profissionais da educação e mesmo no senso comum, há a noção de que deve haver a produção de algo para estar caracterizado um processo educativo, bem de acordo com a noção da sociedade capitalista em que vivemos que valoriza os resultados como lógica estruturante da vida dos bebês em creches. (TRISTÃO, 2015, p.146)

Como apontado antes por outras professoras, sem a obrigação de escolaridade para essa faixa etária, durante a pandemia acabou se propagando ainda mais esse movimento de afastamento das creches para muitas famílias, construindo, assim, um dos maiores desafios do momento, como destaca Rosa:

Fazer as famílias comprarem a ideia, entenderem que as vivências rotineiras já são atividades riquíssimas para o desenvolvimento dos pequenos e firmar uma rotina de interação com as famílias, saindo dessa ideia do cuidar físico presencial. (Professora Rosa)

Outro desafio enfrentado pelas professoras foi a busca pelo envolvimento das famílias na atividade, novamente interligada ao reconhecimento da importância desse

trabalho, e ainda, como apontado pela professora Rosa, do entendimento de que até mesmo as vivências do cotidiano já são férteis para o desenvolvimento dos bebês:

Há uma necessidade explícita por um produto final, o qual é retratado e visualizado nas atividades, mesmo as mais escolarizantes, como carimbar as mãos e pés dos bebês. Essa visão do que seja a atividade pedagógica, ainda é muito presente nas propostas educativas desenvolvidas para os bebês. (SCHMITT; MARTINS FILHO, 2017, p. 130)

Foi apontado pela professora Rosa a grande dificuldade em fazer as famílias participarem das atividades e compreenderem que a rotina de interação já seria riquíssima para o desenvolvimento dos bebês; uma rotina que iria além de atividades palpáveis tão comuns no ambiente infantil, com o mero objetivo de acúmulo de produções. Segundo Schmitt e Martins Filho (2017), é comum a preocupação excessiva e equivocada das famílias por resultados imediatos em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem, o que torna, muitas vezes, a vida cotidiana no ambiente escolar engessada em atos mecânicos e automáticos. Compõe-se, assim, mais um grande desafio para o ambiente escolar das creches que foi amplificado com o ensino remoto.

Outros aspectos de desafios permearam as respostas das professoras, como a dificuldade de acesso à internet por alguns alunos. Segundo Aguiar (2020),

a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Tecnologia da Informação e Comunicação 2018, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) esse ano, mostra que 1 em cada 4 brasileiros não possuem acesso à internet. Esse fator é um empecilho que desfavorece uma aprendizagem interativa e colaborativa, essencial em um momento em que a discussão sobre a carga horária das aulas permeia todo o ambiente educacional. (AGUIAR, 2020, p. 59)

Os dados dispostos pelo IBGE comprovam o que, em maior parte, as escolas públicas viveram durante as aulas remotas emergenciais, percebemos a difícil realidade das condições dispostas para os alunos e suas famílias, muitas vezes, sem acesso à internet. A discrepância entre o ensino público e o ensino privado fica ainda mais gritante quando se compara o acesso que os alunos das instituições privadas tiveram a estratégias e recursos diferenciados, a aulas ao vivo, a transmissões gravadas e a metodologias ativas digitais (AGUIAR, 2020).

Por meio dos questionários, também buscamos compreender um pouco mais sobre o apoio institucional recebido por essas professoras e a oportunidade de formações que foram oferecidas quanto às tecnologias e às novas plataformas que seriam utilizadas durante o ensino remoto – afinal, esses também foram aspectos marcados pela dificuldade. Embora as

professoras tenham destacado ter recebido apoio de suas coordenadoras, de analistas pedagógicas e de diretoras, destacaram-se as falas quanto a alguns aspectos desse apoio ou a falta dele:

O apoio que tivemos foi da analista pedagógica, direção, vice-direção e colegas da instituição. Por parte governamental, não tivemos subsídios tecnológicos, de acesso à internet, nem de formação continuada. (Professora Lavanda)

Sim. Mas não recebemos aumento de salário para comprar computador, fones de ouvido, cadeira ergométrica, nada... tudo foi investimento pessoal. Ligávamos para os pais e não fizeram pagamento das contas de uso de celular para isso. (Professora Violeta)

Inicialmente, nessas respostas, evidenciamos a falta de recursos voltados à efetivação das aulas remotas, seja por meio da compra dos aparelhos necessários para o trabalho (computador, celular, *tablet* etc.) seja com a ajuda de custo para acesso à internet ou para ligações que foram realizadas às famílias. Observamos uma desigualdade nessa organização, pois muitas professoras tiveram de fazer um investimento particular para aumentar a qualidade da internet, para adquirirem aparelhos melhores, enfim, para conseguirem atender às demandas do trabalho e continuarem realizando suas atividades, nesse momento, diretamente de suas casas.

Sim. Mas tive vários embates pelo meu trabalho ser diferente e fora do padrão tradicional. Tive que me reafirmar e me empoderar teoricamente do discurso para convencer a gestão e a secretária de educação que era um bom trabalho. Fui questionada várias vezes, só que a devolutiva das famílias e meu posicionamento me fizeram seguir em frente. (Professora Rosa)

A professora Rosa destacou em sua fala a dificuldade em propor projetos diferentes durante a pandemia, como foi o seu projeto do Jornal Virtual. Embora as famílias tenham recebido bem a proposta e se engajado com a atividade, houve certa resistência da própria instituição quanto a essas novas ideias, gerando questionamentos à professora. Em virtude disso, evidenciamos falta de confiança por parte da gestão com as professoras, que, naquele momento difícil, buscavam melhores formas de trabalhar e de atingir seus objetivos, como nesse caso em que se buscava uma participação das famílias.

Quanto às oportunidades de formação, também se convergiram as respostas entre as professoras sobre suas experiências. Girassol apontou que não teve nenhuma formação na escola, e todas as que empreendeu foram por iniciativa própria e por necessidade do

momento. Já Violeta afirmou ter feito uma formação pela escola e também pelo CEMEPE, além de um curso pelo pacote Google For Education¹⁰, assim como no caso de Lírio, que realizou um curso para conhecer as novas ferramentas que utilizaria no ensino remoto.

Abaixo, apresentamos duas falas que resumem um pouco do que foi vivido pelas professoras pesquisadas:

Tivemos formação *In Loco* (na EMEI), que foi organizada pela analista pedagógica e equipe gestora. A formação por parte do CEMEPE foi válida, mas aconteceu somente ao final do ano, véspera do período de férias. A Secretaria de Educação e CEMEPE poderia ter oferecido formação continuada ao longo do ano letivo. (Professora Lavanda)

Sou uma pessoa curiosa e tento fazer da melhor forma dentro do que acredito ser o ideal para meus alunos, levando tudo em consideração. Então eu sempre me antecipava ao que a gestão da escola ou a prefeitura propunham. Desde quando suspenderam as aulas, não parei de estudar, me aprofundar em teorias, práticas e possibilidades virtuais para me compor. Quando a secretaria propôs estudos, eu já tinha feitos vários, sempre de forma virtual e gratuita. Além dos grupos de estudos me ajudarem com incentivo, no despertar de ideias e no alimentar da alma. (Professora Rosa)

Por meio dessas experiências narradas pelas professoras, realçamos que o curso oferecido pelo CEMEPE se deu apenas ao final do ano, na véspera das férias, de forma que foi necessário que as professoras buscassem por conta própria outras formações. Algumas professoras, como Rosa, já viviam a formação continuada com grupos de estudo e outros cursos, buscando sempre um maior aprofundamento teórico para embasar sua prática.

Embora isso tenha facilitado o processo para algumas, a experiência da professora Rosa e seus estudos particulares não contemplam a realidade de todas as educadoras, assim como não retiram a responsabilidade da Secretaria de seu dever de ter oferecido uma formação específica para o momento atípico/emergencial que todas as professoras estavam enfrentando, assim oferecendo uma base para seus trabalhos pedagógicos.

No último subtópico, apresentaremos a avaliação feita pelas professoras sobre os trabalhos que desenvolveram em 2020 e suas reflexões.

¹⁰ O Google for Education é uma plataforma desenvolvida pela Google que visa facilitar o dia a dia de professores e alunos dentro e fora da sala de aula, bem como melhorar a experiência educacional a partir de ferramentas educacionais gratuitas. plataforma oferece os principais serviços da Google e mais, como Gmail, Drive, Agenda, Documentos, Formulários, Hangouts e Grupos. (fonte: <https://blog.mackenzie.br/vestibular/dicas-de-estudo/google-for-education-conheca-a-plataforma/>)

5.2.4 A autoavaliação dos trabalhos realizados

Propusemos às professoras uma autoanálise sobre o trabalho desenvolvido no último ano e as reflexões sobre as atividades e sobre os planejamentos que foram utilizados. Inicialmente, todas as professoras voltaram a mencionar os inúmeros desafios que encontraram ao se depararem com a realidade diferente das aulas *online*, “principalmente por se tratar de uma faixa etária tão pequena”, como a professora Lavanda se referiu em uma de suas falas.

Dentre suas respostas, destacamos os pontos que trouxeram um pouco das diferenças entre as vivências de cada professora quanto tornaram claro que, apesar desses contrastes, ainda houve uma correspondência em suas reflexões.

Também achei que ter que trabalhar com temas, sugeridos pelo Cemepe, não foi muito eficaz, por achar que devemos trabalhar de acordo com a realidade das famílias e dos bebês. (Professora Girassol)

Se tratando de Educação Infantil, fomos privados do mais rico aprendizado que é o que advém da socialização das crianças. Contudo, dentro das possibilidades e recursos que possuíamos, conseguimos desenvolver um bom trabalho em parceria, colaboração e mediação das famílias. Não conseguimos a participação de todos, porém as experiências foram válidas, em se tratando do contexto remoto. (Professora Lavanda)

Foi desafiador preparar materiais que pudessem ser significativos para as crianças e suas famílias, visto a dificuldade do acesso à internet e a disponibilidade dos pais para auxiliar suas crianças. (Professora Lírio)

Para ser sincera me encontrei nesse momento de pandemia. Tanto na dinâmica e organização do meu planejamento quanto na observação das potencialidades das crianças e na empatia com as famílias. (Professora Rosa)

Temas como a dificuldade de vínculos com algumas famílias e dificuldade de acesso à internet se tornaram comuns em meio aos tempos de ensino remoto e aulas *online*. Porém, o que buscamos destacar é que ainda assim esse momento de desafios propiciou aprendizagens para as professoras, como levantado pela professora Rosa ao afirmar que “se encontrou na pandemia”. Assentimos que as experiências foram muito válidas para a construção do processo educativo das professoras, ao serem incitadas a se movimentarem para provocarem algumas mudanças e buscarem novos meios de dar sequência ao seu trabalho pedagógico.

Segundo Gatti (2020), as novas aprendizagens tornaram o futuro retorno às aulas presenciais marcado por diversas mudanças, tanto por parte dos alunos quanto dos próprios professores:

Tempos e espaços de aprendizagem deverão ser reconsiderados. O tempo de aprendizagem escolar precisará ter foco no que é realmente importante e nas formas que garantam desenvolvimento cognitivo flexível, permitindo a construção criativa de conceitos, de problematização e de busca de outros ou novos conhecimentos. [...] Haverá necessidade de esforço para repensar aspectos ligados aos conteúdos e às didáticas, buscando formas ativas e participativas de construção de mediações cognitivas. (GATTI, 2020, p. 36)

A autora também aponta que já existe entre o corpo docente um grande desejo de deixar os velhos hábitos educacionais pré-pandemia e buscar novos sentidos para a educação escolar e seus novos caminhos, destacando que

abrir-se para a flexibilidade nos planejamentos e para a criação de diferentes possibilidades quanto às dinâmicas pedagógicas será ponto forte. O principal vetor relevante aqui é o desencadeamento de processos de formação contínua da equipe gestora e dos professores considerando as necessidades em cada escola. (GATTI, 2020, p. 37)

Também buscamos entender se as professoras mudariam algo que tivessem realizado durante o ano de trabalho em 2020, caso tivessem a oportunidade de rever essas atividades:

Não. Pois naquele momento precisávamos nos cuidar, mantendo o isolamento. Quanto ao trabalho, trabalhamos muito, vencemos desafios, erramos, aprendemos, resignificamos. Essas experiências foram necessárias para o crescimento profissional, pedagógico e humano. (Professora Lavanda)

Estamos em constante aprendizado e sempre há algo para melhorar em nossas práticas, porém o ano de 2020 não mudaria nada, por ter sido um ano atípico, onde tudo era novidade principalmente para a educação infantil. (Professora Lírio)

Muita coisa. Como já disse, faria uma reunião para conversar com as famílias. Trabalharia com projeto e buscaria mais parceria. Porque as famílias precisam ser acolhidas, tentaria abrir algum canal para ouvir as famílias, construiriam uma documentação coletivamente. (Professora Girassol)

Independentemente das diferenças nas respostas recebidas, tanto entre aquelas que mudariam quanto entre aquelas que não, pudemos observar que todo o momento vivido no ano de 2020 propiciou um crescimento às educadoras do aspecto profissional, além do aspecto humano. Afinal de contas, segundo Gatti (2020),

o impacto repentino das mudanças de rotinas no trabalho, no estudo, nas relações, nas necessidades, nesses tempos de isolamento social, provocou rupturas com hábitos arraigados e reflexões sobre o que é essencial e o que é supérfluo, bem como demandou exercício de paciência, desenvolvimento de atividades de modo diferente. (GATTI, 2020, p. 39)

Em um momento singular e sensível como uma pandemia, de constantes incertezas e inseguranças, é necessário ter paciência consigo mesmo e a convicção de que fazemos o que está ao nosso alcance, principalmente na área da Educação Infantil, na qual lidamos com diferentes realidades e partilhamos do crescimento e do desenvolvimento das crianças.

Como finalização deste trabalho, apresentamos outros comentários sensíveis e significativos, acrescidos por algumas das professoras ao fim dos questionários:

Um ano que jamais imaginei viver. Mas tenho muita gratidão pela equipe que comigo trabalhou que foi um apoio profissional e mão amiga, tornamos possível o que parecia “impossível” se tratando de aprendizagem de crianças de 2 anos, visto que o olhar, o toque, a socialização, interação diária foram privados. Parabenizo a todos os familiares que “vestiram a camisa” e viveram conosco todos os desafios de uma pandemia e contexto remoto educativo dos filhos, eles foram incríveis. Aos familiares que se mantiveram ausentes, também ofereci o meu respeito e sensibilidade, já que dentro de cada lar as vivências, alegrias, desafios, tristezas, perdas também foram significativas e deixaram marcas. Que ano! Um ano pandêmico que deixará fortes lembranças e marcas em uma professora apaixonada pela Educação Infantil. (Professora Lavanda)

O desenvolvimento do trabalho em 2020 foi importante para avaliarmos nossas práticas e acrescentar novas formas de ensino aprendizagem, utilizar mais os recursos digitais e estarmos sempre atrelados as pesquisas. (Professora Lírio)

O vírus trouxe luz para mim enquanto professora-pesquisadora. Me fez parar e olhar pra dentro de mim, não pensar em dinheiro, porque só pensava em dobras para sair do atoleiro financeiro e mais me afundava, ficava sem tempo, sem energia e o planejamento sendo carregado de qualquer forma. Meu olhar é outro, minha relação com as famílias é outra também. Nem gostava de conversar diretamente quando era presencial. Uma relação fria e sem propósito, pois nos referimos mais ao cuidar físico que era e ainda é na visão de algumas famílias a parte que elas esperam da escola (creche), como assistencialista. (Professora Rosa)

Os discursos aqui apresentados são fundamentais para se compreender um pouco de como foi desenvolvido o trabalho das professoras que participaram da presente pesquisa e a importância de se pensar o fazer docente. Por nos encontrarmos como professores, fazemos parte de uma educação continuada e permanente. Quando a professora Rosa menciona ter se reencontrado como professora-pesquisadora nesse período, pudemos repensar e refletir

sobre esse ano, certamente marcado por tantas perdas para o país e para muitas famílias, mas também de muitos ensinamentos no âmbito profissional e pessoal de cada um de nós.

Nesse mesmo sentido, Freire (1993) salientava que foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, na medida em que o transformávamos, em que o reinventávamos, que terminamos por nos tornar ensinantes e aprendizes. Ao fim desse tópico, não se dão por finalizados estes estudos, mas esperamos que este trabalho possa ser a semente de futuras pesquisas acerca dos impactos e das reinvenções que a pandemia provocou na Educação Infantil brasileira.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse nesta pesquisa surgiu por meio das inquietações quanto ao trabalho produzido com a primeira infância, especialmente aqueles interligados a organização do trabalho pedagógico em um contexto de pandemia. Como é de senso comum, a pandemia de Covid-19, provocada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) e vivida em meados dos anos 2020, passando por 2021 e presente até o momento dessa escrita, trouxe grandes impactos para a educação brasileira a partir da suspensão das aulas presenciais e, posteriormente, o estabelecimento de aulas remotas.

Com o entendimento de que a base dos conhecimentos da Educação Infantil provém da socialização das crianças, devido ao contexto atípico, almejamos compreender como foram planejadas as atividades remotas da Educação Infantil para essa faixa etária, bem como quais aspectos foram contemplados no planejamento e na organização do trabalho pedagógico.

Com o estudo teórico acerca da Psicologia Histórico-cultural, compreendemos que, até os três anos, as crianças estão conhecendo o mundo por meio do desenvolvimento da sua percepção (principalmente com os sentidos como a audição, visão, tato) e também pelo contato com os adultos, de quem dependem integralmente para a colaboração e o desenvolvimento.

Além disso, na teoria vigotskiana, o desenvolvimento da criança é marcado pela periodização da infância e pelas atividades dominantes de cada faixa etária – durante a primeira infância, entre 1 e 3 anos de idade, as atividades objetais-manipuladoras; entre os 3 e 6 anos as atividades de jogos (ou brincadeira de papéis, jogo simbólico); ao entrar na escola, a atividade do estudo; e na adolescência, a comunicação íntima pessoal entre os jovens.

Posteriormente, por meio das análises, identificamos que as professoras se propuseram a manter um vínculo afetivo com as crianças, apesar da distância física, por entender a importância da afetividade para o trabalho pedagógico, com vistas a incidir sobre o desenvolvimento humano. Buscaram em seus planejamentos atender às necessidades físicas, emocionais e de socialização das crianças, e também na escuta atenta destas e de suas famílias para que essas tanto se engajassem quanto sustentassem os trabalhos pedagógicos durante o ensino remoto.

Na rede municipal de ensino, os trabalhos das professoras pesquisadas foram pautados nas sugestões de tema do CEMEPE, em maior parte, abrangendo atividades que contemplavam contato com a natureza, canções, contação de histórias, atividades lúdicas, além de diálogos entre família e crianças.

Apesar das dificuldades narradas, como motivar as famílias a participarem, a falta de formação específica para as plataformas de tecnologia que seriam utilizadas e a educação dessa faixa etária de forma remota, o ano letivo vivido em 2020 também foi marcado por pontos positivos: a união entre as professoras, os novos conhecimentos construídos quanto ao fazer pedagógico, além da preservação de vida e de saúde das crianças e de toda a comunidade escolar.

Com isto, o trabalho atinge seu objetivo ao propor reflexões sobre a construção do trabalho pedagógico com a primeira infância, permeando os estudos teóricos e também a prática desenvolvida pelas professoras na rede municipal. Por meio dele, ampliamos o conhecimento sobre Educação Infantil, bem como o mapeamento de algumas possibilidades e dificuldades enfrentadas durante a pandemia no município de Uberlândia.

Consideramos que, a partir dos estudos construídos e das reflexões propostas, novas pesquisas e trabalhos sejam construídos no tocante à Educação Infantil para que, em breve, essa faixa etária possa ser reconhecida não só no plano legislativo e nos documentos oficiais, mas também pela sociedade (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Esse é um dos nossos maiores desafios em um contexto de tantos retrocessos!

7. REFERÊNCIAS

ADURENS, Fernanda Delai Lucas. **Desenvolvimento de bebês na creche: percepções de professoras e auxiliares**. 2020. 199 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

AGUIAR, Felipe Rodrigues Magalhães. Pandemia da covid-19 e demandas de atuação docente. **Revista Diálogos Acadêmicos**, v. 9, n. 1, p. 58-59, jan./jun. 2020.

ALVES, Lynn. EDUCAÇÃO REMOTA: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas - Educação**, [S.L.], v. 8, n. 3, p. 348-365, 4 jun. 2020. Universidade Tiradentes.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Creche: uma estranha no ninho educacional. **Dialogia**, [S.L.], n. 17, p. 75-92, 27 set. 2013. University Nove de Julho.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 anos: Qual o currículo para bebês e crianças bem pequenas? In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Salto Para o Futuro: Educação de crianças em creches**. Brasília: MEC, SED, 2009. p. 25-30.

BARROS, Dennis Francisco da Silva. ARAÚJO, Neurivaldo Francisco. Educação Básica: o ensino diante das novas tecnologias na educação. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 10, Vol. 11, pp. 104-113. Outubro de 2019.

BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento; TEIXEIRA, Pedro Pinheiro; FERNANDES, Karine de Oliveira Bloomfield; BERTAGNA, Maína; VALENÇA, Cristiana Rosa; SOUZA, Lucia Helena Pralon de. Percepções docentes e práticas de ensino de Ciências e Biologia na pandemia: uma investigação da regional 2 da sbenbio. **Revista de Ensino de Biologia da Sbenbio**, [S.L.], p. 153-171, 7 jul. 2020. Revista de Ensino de Biologia.

BOSSI, Tatiele Jacques. **Inclusão de bebê com deficiência física em creche: programa de acompanhamento para educadoras com base em conceitos winnicottianos**. 2017. 82 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.1,v.2, v.3.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Caderno 2 Infância e Linguagem.** Brasília, MEC/SEB, 2016a. 116 p.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Caderno 4 Bebês como Leitores e Autores.** Brasília, MEC/SEB, 2016b. 124 p.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Caderno 6 Currículo e Linguagem na Educação Infantil.** Brasília, MEC/SEB, 2016c. 132 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, 2018.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança.** São Paulo: Peirópolis, 2003.

CARDOSO, Michelle Duarte Rios. **E os bebês na creche...brincam?** O brincar dos bebês em interação com as professoras. 2016. 197 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

CARNEIRO, Maria Crélia Mendes. **Currículo para bebês no contexto da creche: concepções, práticas e participação das crianças.** 2017. 299f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, (CE), 2017.

CARVALHO, Mara Campos de. O porquê da preocupação com o ambiente físico. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. **Os Fazeres na educação infantil.** 11. ed. São Paulo: Cortez; Ribeirão Preto, SP: CINDEDI, 2009. p. 156-158.

CERICATO, Itale. Resenha. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 56, p. 279-284, jun. 2015. FapUNIFESP (SciELO).

COSTA, Natália Meireles Santos da. **O desenvolvimento da locomoção em interações bebê-bebê no contexto de creche.** 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

COSTA, Cláudia Lúcia da. Educação em tempos de pandemia: ensino remoto emergencial e avanço da política neoliberal. **Expedições**, v. 11, p. 1-15, jan./dez. 2020.

DOMINGUES, Thaianne de Góis; SAHEB, Daniele; VAZ, Fabiana Andrea Barbosa. As novas diretrizes curriculares nacionais da educação infantil - parecer cne/ceb nº 20/2009. **X Congresso Nacional de Educação – Educere**, Curitiba, p. 5356-5367, nov. 2011.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 1993.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

_____. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, [S.L.], v. 34, n. 100, p. 29-41, dez. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, [S.L.], v. 35, n. 3, p. 20-29, jun. 1995. FapUNIFESP (SciELO).

GONÇALVES, Janaína Oliveira. MIRANDA, Maurício Fernando Oliveira de. GONÇALVES JÚNIOR, Edson. Uma reflexão sobre a parceria da família e escola em tempos de COVID-19: Aspectos pedagógicos, econômicos e jurídicos. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 11, Vol. 06, pp. 141-154. Novembro de 2020.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de Bebês (e de seus Cuidadores). **Revista de Psicologia USP**, São Paulo, p. 313-336, jul./set. 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**, c2021. Histórico: Conheça a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 22 jul. 2021.

KRAMER, Sonia. **Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie**. (Mimeo), 1999.

LA TAILLE, Y. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LEMOS, André. **A comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura**. São Paulo: Annablume, 2013.

LIMA, Denise Munhoz de. **Poéticas para bebês e crianças pequenas: práticas performativas na creche**. 2019. xiv, 136 f., il. Dissertação (Mestrado em Arte)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

LIMA, Héliida Magalhães da Costa. **Mães, cuidadoras e bebês: a invenção da creche e a nova família**. 2018. 147 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

LOBE, Bojana; MORGAN, David; HOFFMAN, Kim A.. Qualitative Data Collection in an Era of Social Distancing. **International Journal Of Qualitative Methods**, [S.L.], v. 19, jan. 2020.

MACÁRIO, Alice de Paiva. **A potência das interações dos bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora**. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MÃE, Valter Hugo. **A desumanização**. 2. ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2017. 192 p.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução. Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

MÁXIMO, Luciana Perpetuo. **Ações dos bebês em diferentes formas de organização do espaço e dos materiais em um ambiente de creche**. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2018.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de *A. Educação Infantil*: da construção do ambiente às práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ,: Vozes, 2011.

MELLO, Suely Amaral; SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. As crianças pequeninhas na creche aprendem e se humanizam. **Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 3, p. 37-50, set./dez. 2014.

_____. A abordagem Pikler-Loczy e a perspectiva histórico-cultural: a criança pequeninha como sujeito nas relações. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 879 - 900, set./dez. 2014.

MÉLO, Tainá Ribas. **Efeitos de um programa de atividade física precoce no desenvolvimento neuropsicomotor em bebês de 4-18 meses que frequentam creche**. 2018. 227 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

MENEZES, Suzy Kamylla de Oliveira; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S.L.], v. 28, p. 985-1012, 14 dez. 2020. Sociedade Brasileira de Computação - SB.

MORATTI, Patricia. **As relações de cuidados com bebês em creches**: um olhar possível. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MOREIRA, Joana Adelaide Cabral. **Saber docente, oralidade e cultura letrada no contexto da educação infantil análise da prática docente à luz dos autores da Escola de Vygotsky**. 2009. 235f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

NUNES, Maria Fernanda; KRAMER, Sônia. Educação infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: KRAMER, Sônia; NUNES,

Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina. *Educação Infantil: formação e responsabilidade* (orgs.). Campinas, SP: Papirus, 2013. p.31-48.

OLIVEIRA, Alessandra Giriboni de. **Brincadeira dos bebês em contexto de creche: a explicitação de uma pedagogia**. 2019. 271 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000.

PAROLIN, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Livro da 5ª Jornada de Educação do Norte e Nordeste. Fortaleza, 2003.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Histedbr On-Line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação**. Rio de Janeiro. José Olímpio, 2007

PING, Zhang; FUDONG, Liu; ZHENG, Shan. Thinking and Practice of Online Teaching under COVID-19 Epidemic. **2020 Ieee 2Nd International Conference On Computer Science And Educational Informatization (Csei)**, [S.L.], jun. 2020.

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

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 83-94, ago. 1997. FapUNIFESP (SciELO).

PIVA, Luciane Frosi. **Transições cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e crianças bem pequenas na creche**. 2019. 265 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

PLOTHOW, Sabrina Vicentin. **O que as professoras esperam dos bebês nas creches? Um estudo sobre a autonomia da criança a partir da psicanálise**. 2018. 225 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de lev semionovitch vigotski no brasil, repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília/Unb, Brasília, 2010.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REIS, Risolene Pereira. Relação família e escola: uma parceria que dá certo. **Mundo Jovem**: um jornal de ideias, Porto Alegre, n. 373, fev. 2007.

ROMERO, Priscila. **Breve estudo sobre Lev Vygotsky e o sociointeracionismo**. 2015. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/8/breve-estudo-sobre-lev-vygotsky-e-o-sociointeracionismo>. Acesso em: 13 maio 2021.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. A periodização histórico-cultural e o desenvolvimento da linguagem: contribuições ao trabalho pedagógico na educação infantil. **Revista Obutchénie**, [S.L.], p. 1-24, 22 nov. 2019. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia.

SANTOS, Angela da Cruz. **Discursos sobre bebê e creche na propaganda eleitoral de 2012 no Município de São Paulo**. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SCHABERLE, Isabela Martins; SOUSA, Vanessa Varela de; ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de. Reggio Emilia: a criança como protagonista da aprendizagem. **Revista Gepesvida**, São José, v. 4, n. 9, p. 83-99, dez. 2018.

SCHMIDT, B.; PALAZZI, A.; PICCININI, C. A. Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **REFACS**, Uberaba, MG, v. 8, n. 4, p. 960-966, 2020. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/4877>. Acesso em: 19 junho 2021.

SCHMITT, Aline da Silva; MARTINS FILHO, Altino José. Práticas educativas e pedagógicas com bebês: múltiplas possibilidades no cotidiano das creches. **Humanidades e Inovação**, S.L., v. 4, n. 5, p. 129-139, nov. 2017.

SEVERINO, Edna Soares. **Não tenho tempo para esperar a hora**: um estudo sobre o uso do tempo pelos bebês no espaço da creche. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018.

SILVA, Ana Paula Soares da; PANTONI, Rosa Virgínia. Apresentação da série Educação de crianças em creches. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Educação de Crianças em Creche** -Salto para o Futuro. TV Escola. XIX, n.15, p. 5-16, 2009.

SILVA, Cláudia Andréa Ferreira da. **A linguagem musical na educação infantil**. 2010. 12 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix. Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Janaína Cassiano da. É hora de trocar a fralda! Contribuições da Teoria Histórico-cultural para o trabalho com bebês na Educação Infantil. In: ARCE, Alessandra (Org.). **Interações e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Alínea, 2013, p. 41-72.

SILVA, José Ricardo. **O movimento do bebê na creche:** indicio orientador do trabalho docente. 2017. 217 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação - Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

SILVA, Márcia Vanessa. **As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal.** 2017. 300 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SILVA, Maria Rosana do Rêgo e. **Entre fraldas e livros:** leitura literária com bebês na creche. 2019. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SILVA, Patricia Cristina Santos da. **A Inserção De Bebês Em Creches:** Um Olhar Para As Políticas Públicas. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2015.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **A concepção de criança para o enfoque Histórico-cultural.** 2007, 154f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

SOUZA, Maria Ester do Prado. **Família/Escola:** a importância dessa relação no desempenho escolar. 2009. 25 f. Monografia (Especialização) - Programa de Desenvolvimento Educacional, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Santo Antônio da Platina, 2009.

TRISTÃO, Fernanda C.. A sutil complexidade das práticas com os bebês. In: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Criança pede respeito: Ação educativa na creche e pré-escola.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2ª ed. 2015, p.145-172

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME n. 1, de 27 de maio de 2020. **Diário Oficial do Município,** Uberlândia, 28 maio 2020.

VAROTTO, Mirte Adriane. **Educação física com bebês:** as práticas pedagógicas nas creches da rede municipal de ensino de Florianópolis. 2015. 347 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

VON DENTZ, Marisa. **Expressões emocionais de sorriso e choro na relação do bebê com seus pares na creche.** 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas.** Madrid: Visor, 1996. v.4. 287 p.

8. ANEXOS

8.1 Modelo de questionário aplicado às professoras

Perfil

1. Nome da professora:
2. Idade:
3. Formação inicial:
4. Realizou estudos pós-graduação? Caso positivo, quais foram? (extensão, especialização?)
5. Tempo de atuação na educação:
6. Tempo de atuação na educação infantil:
7. Tempo de atuação com bebês:
8. Qual a faixa etária/turma com que trabalhou durante o ano de 2020?

DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

1. No geral, o que você considera importante contemplar na organização do trabalho pedagógico para/com bebês?
2. Como você avalia o trabalho desenvolvido durante o ano passado com bebês?
3. Fale sobre o trabalho desenvolvido no ano de 2020. Quais atividades foram propostas? Como planejou o trabalho?
4. Quais foram os aspectos positivos do trabalho?
5. Quais foram os principais desafios?
6. Como foi a participação da família durante esse período?
7. Qual foi sua percepção sobre a recepção das famílias com as atividades propostas?
8. Você considera que recebeu apoio institucional para a realização do trabalho?
9. Teve oportunidade de formação na escola ou fora dela para pensar o seu trabalho em um contexto de pandemia?
10. Se pudesse rever o trabalho, desenvolvido em 2020, mudaria alguma coisa? Explique.
11. Gostaria de fazer algum comentário sobre a realização do trabalho desenvolvido durante o ano de 2020?

8.2 – Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Um ano que jamais imaginei viver: Olhares sobre a organização do trabalho pedagógico com bebês e crianças de até três anos em um contexto de pandemia”. Esta pesquisa faz parte de um Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e é orientado pela Prof^ª. Dr^ª. Fernanda Duarte Araújo Silva. Seu **objetivo** é identificar o trabalho desenvolvido por professoras de creches da rede municipal de Uberlândia durante a pandemia, bem como analisar algumas experiências de trabalhos pedagógicos desenvolvidos.

Sua participação inclui responder um questionário dirigido. Serão garantidos os devidos **esclarecimentos** em todo o processo da pesquisa.

Sua identidade será preservada, ou seja, tratada de forma **anônima e confidencial**, sem possibilidade alguma de promover constrangimentos. Os resultados dos dados construídos serão divulgados para fins científicos, como eventos e/ou revistas científicas, sem a identificação do sujeito, isto é, preservando a identidade, conforme os padrões profissionais de sigilo e de ética.

Não haverá riscos aos participantes. Você tem **total direito** de se **recusar a participar** em qualquer momento do processo, **sem prejuízo para esta instituição ou para seu trabalho, tampouco sem qualquer tipo de penalidade ou represálias de qualquer natureza.**

Cada participante terá posse de uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que terá o contato (celular e *e-mail*) da pesquisadora responsável para que seja possível a você tirar as dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradeço sua disponibilidade em contribuir com esse trabalho.

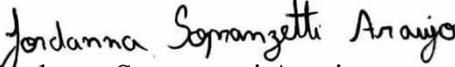
Jordanna Sopranzetti Araujo (34) 9 9210-2686 jsopranzetti00@gmail.com

Eu, _____, portador(a) do RG _____, declaro que fui devidamente esclarecido(a) em relação à pesquisa “Primeira infância: olhares sobre as práticas pedagógicas e o desenvolvimento da linguagem em um contexto de pandemia” e concordo em participar.

Uberlândia, ____ de _____ 2021.

Assinatura do(a) participante

(Caso você não tenha assinatura digital e não consiga digitalizá-la, poderá digitá-la normalmente no espaço destinado).


Jordanna Sopranzetti Araujo

Responsável pela pesquisa

Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia