

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA**

**GIOVANA GALVÃO PLISKEVISKE
JANAINA KRUM**

**EDUCAÇÃO INFANTIL E PANDEMIA: AS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS
MEDIANTE OS PROTOCOLOS DE BIOSSEGURANÇA, EM UMA ESCOLA
PARTICULAR NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA**

**PONTA GROSSA
2022**

GIOVANA GALVÃO PLISKEVISKE

JANAINA KRUM

**EDUCAÇÃO INFANTIL E PANDEMIA: AS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS
MEDIANTE OS PROTOCOLOS DE BIOSSEGURANÇA, EM UMA ESCOLA
PARTICULAR NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado a Universidade Estadual de Ponta Grossa, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, sob orientação da Prof^a. Dra. Gisele Brandelero Camargo.

PONTA GROSSA

2022

GIOVANA GALVÃO PLISKEVISKE

JANAINA KRUM

**EDUCAÇÃO INFANTIL E PANDEMIA: AS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS
MEDIANTE OS PROTOCOLOS DE BIOSSEGURANÇA, EM UMA ESCOLA
PARTICULAR NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA**

Trabalho de conclusão de curso, apresentado para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de Educação.

Ponta Grossa, 05 de abril de 2022.

Prof^a. Dra. Gisele Brandelero Camargo
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof^a Dra. Daiana Camargo
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof^a Me. Viridiana Alves de Lara
Mestre em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof^a Dra. Fabiana Andrea Barbosa Kastelijns
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, que em sua infinita sabedoria proporcionou-me determinação para ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo da caminhada de elaboração deste trabalho.

Em segundo, agradeço a minha família, principalmente aos meus pais Januário e Lourdes e meu irmão Danilo pelo imenso apoio, dedicação, força e paciência que tiveram em todos os momentos de minha vida. Sem as palavras e conselhos de meus pais eu não teria conseguido completar essa jornada, eles foram a minha base e força ao longo do caminho.

Agradeço também a minha tia Mônica, por ser amiga e companheira nos momentos difíceis e por sempre acreditar em mim.

Gostaria de agradecer também aos meus amigos que estiveram ao meu lado ao longo de toda a minha trajetória escolar e acadêmica, desde o curso de Formação de Docentes (Magistério) até o curso de Pedagogia, pois passaram por todas as situações e momentos difíceis comigo, tornando-os mais leves.

Em especial agradeço a minha dupla deste trabalho, Janaina Krum por todos os anos de amizade e de companheirismo, pelas palavras doces e pelo apoio quando precisei, tanto na elaboração desta monografia, como também na vida.

Agradeço aos docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia por todas as aprendizagens que contribuíram com a minha formação acadêmica e pessoal. Em especial agradeço à professora orientadora deste trabalho, Gisele Brandelero Camargo, que sabiamente guiou esta pesquisa e ofereceu palavras de incentivo nos momentos de dificuldade.

Por fim, agradeço a equipe de coordenação pedagógica da escola que foi o nosso campo de pesquisa, pela oportunidade de desenvolvê-la em um momento turbulento. Agradeço também aos sujeitos Davi, Flávia, Laura, Miguel, Manuella, Maria Elisa e Jadson por terem aceitado participar do estudo e por contribuírem tanto com suas falas.

GIOVANA GALVÃO PLISKEVISKE

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que veio em meu auxílio nas horas de dificuldade e deu-me força e sabedoria para ultrapassar os desafios e obstáculos que estiveram presentes em minha vida ao longo desses quatro anos de caminhada, e no decorrer da escrita deste trabalho.

Minha infinita gratidão à minha mãe Simone do Rocio Lima Krum e ao meu pai Luiz Krum, que me aconselharam e sempre estenderam suas mãos para me ajudar em todas as dificuldades, além disso, me possibilitaram caminhos oportunos para chegar até esse momento. Muito obrigada pela vida que me deram, pelo conforto, pelo carinho, pelo teto sob minha cabeça, pelo alimento de todo dia, pelas palavras que sempre me guiaram, por todo o esforço que me fez ser a pessoa que sou hoje. Obrigada por tudo!

Às minhas irmãs Rayza Karoline Yanzen Flügel e Rayra Katharina Yanzen, por todo o apoio emocional, pelos conselhos e pelo carinho de todo dia, estes que me fizeram seguir em frente em meio a obstáculos e dificuldades.

Agradeço também aos meus amigos, os quais eu conheci ao longo da minha trajetória escolar, e que me proporcionaram momentos de alegria e memórias marcantes, que carregarei por toda a minha vida. Obrigada pelas risadas e conselhos.

No ambiente escolar também conheci a minha colega de TCC, Giovana Galvão Pliskeviske, que está presente em minha vida há 8 anos. Agradeço pela sua maravilhosa amizade, pelo companheirismo e por toda a dedicação na elaboração deste trabalho.

Aos meus professores, que mesmo em meio a tantas dificuldades profissionais, sempre buscaram proporcionar uma educação de qualidade. Em especial, meus sentimentos de gratidão aos meus professores do curso de Licenciatura em Pedagogia, que além de contribuírem para a minha formação acadêmica e pessoal, ajudaram a me tornar a profissional que sou hoje. Além disso, agradeço a minha orientadora Gisele Brandelero Camargo, que guiou e nos incentivou neste trabalho, mostrando também novos caminhos na pesquisa com crianças.

Por fim, agradeço a equipe de gestão da instituição escolar que oportunizou a realização desta pesquisa, e às crianças Alice, Bernardo, Caio, Clara, Gabriel, Guilherme, José, Lara e Rafaelly, que estiveram comigo durante o ano de 2021 e contribuíram para a realização deste trabalho.

JANAINA KRUM

PLISKEVISKE, Giovana Galvão; KRUM, Janaina. **Educação Infantil e pandemia:** as interações das crianças mediante os protocolos de biossegurança, em uma escola particular no município de Ponta Grossa. 2022, 82 f. Trabalho de conclusão de curso (curso de graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2022

RESUMO

A presente pesquisa possui como objetivo central compreender o que as crianças falam sobre estar na escola de Educação Infantil, mediadas pelos protocolos de biossegurança que previnem o contágio da Covid-19 no ensino híbrido e presencial. Para alcançarmos este objetivo, procuramos inicialmente entender os conceitos de criança e infância pelo viés da Sociologia da Infância, tendo como principais referências teóricas os estudos de Sarmiento (2002); (2005); Sarmiento e Pinto (1997), Qvortrup (2010); (2014) e Camargo (2020), sendo possível inferir a partir destes que a criança é um sujeito social pleno, e deve ser vista em sua completude dentro de sua categoria geracional. Posteriormente, para compreendermos as falas das crianças sobre o novo contexto escolar marcado pela pandemia, optamos por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa e como procedimento metodológico a pesquisa ação, tendo como instrumentos de produção de dados a observação participante e a entrevista semiestruturada. Neste momento nos apoiamos nas teorias de Gil (2008), Godoy (1995), Jacobsen et al. (2017), Lakatos e Marconi (2003), Machado (2021) e Thiollent (1986). Após a produção dos dados e as análises decorrentes utilizando o método de análise da conversação de Myers (2002), os resultados mostraram que as crianças demonstram sentimentos de amor e felicidade em estar no ambiente de Educação Infantil, bem como sentem saudades em poder realizar brincadeiras compartilhadas, tocar e abraçar os amigos. Também, percebemos por parte das crianças a criação de estratégias para expressar seus sentimentos e afetos frente a impossibilidade de contatos físicos. Ademais, esperamos com esta pesquisa contribuir com as escolas de Educação Infantil, seus professores e funcionários, para que reconheçam e validem as falas – verbais e não verbais – das crianças e percebam sua capacidade criativa em construir ideias e estratégias para superar os problemas de seu cotidiano.

Palavras-chave: Criança. Infância. Sociologia da Infância. Educação Infantil. Fala das Crianças.

PLISKEVISKE, Giovana Galvão; KRUM, Janina. **Early Childhood Education and pandemic:** the interactions of children through biosafety protocols, in a private school in the city of Ponta Grossa. 2022, 82 f. Completion of course work (undergraduate course in Pedagogy) –Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022

ABSTRACT

The main objective of this research is to understand what children say about being in Early Childhood Education school, mediated by biosecurity protocols that prevent the contagion of Covid-19 in hybrid and face-to-face teaching. In order to reach this objective, we initially tried to understand the concepts of child and childhood through the perspective of the Sociology of Childhood, having as main theoretical references the studies of Sarmiento (2002); (2005); Sarmiento and Pinto (1997), Qvortrup (2010); (2014) and Camargo (2020), it is possible to infer from these that the child is a full social subject, and must be seen in its entirety within its generational category. Subsequently, in order to understand the children's speeches about the new school context marked by the pandemic, we chose to carry out a research with a qualitative approach and as a methodological procedure, action research, using participant observation and semi-structured interviews as data production instruments. At this point, we rely on the theories of Gil (2008), Godoy (1995), Jacobsen et al. (2017), Lakatos and Marconi (2003), Machado (2021) and Thiollent (1986). After the production of the data and the resulting analyzes using the method of analysis of the conversation of Myers (2002), the results showed that the children show feelings of love and happiness in being in the environment of Kindergarten, as well as they miss being able to play games. shared, touching and hugging friends. Also, we noticed on the part of the children the creation of strategies to express their feelings and affections in the face of the impossibility of physical contact. In addition, we hope with this research to contribute to Early Childhood schools, their teachers and employees, so that they recognize and validate the speeches - verbal and non-verbal - of children and realize their creative ability to build ideas and strategies to overcome the problems of their children. daily.

Keywords: Child. Childhood. Childhood Sociology. Child education. Talk about Children.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As perguntas da entrevista.....	31
Quadro 2 – Sujeitos da pesquisa: turma A.....	33
Quadro 3 – Sujeitos da pesquisa: turma B.....	37

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 CRIANÇAS E INFÂNCIAS: DIFERENÇAS E DEFINIÇÕES.....	12
1.2 CRIANÇAS E INFÂNCIAS: UM BREVE HISTÓRICO	14
1.3 A CRIANÇA PERITA EM INFÂNCIA.....	17
1.4 O NOVO CAMPO ESCOLAR DAS CRIANÇAS PÓS-COVID-19.....	20
2. OS CAMINHOS PARA CONHECER AS FALAS DAS CRIANÇAS.....	26
2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	27
2.2 CAMINHOS DA PESQUISA: DO OLHAR DE FAMILIARIDADE PARA O OLHAR DE ESTRANHEZA.....	28
2.3. AS CRIANÇAS DA PESQUISA: CONHECENDO SEUS NOMES E SUAS CARACTERÍSTICAS.....	32
3 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	39
3.1. O NOVO AMBIENTE EDUCATIVO: MUDANÇAS E CONTINUIDADES.....	40
3.2. PROTOCOLOS DE BIOSSEGURANÇA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE FALAM AS CRIANÇAS?.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS.....	68
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E)	77
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO PARA MENORES.....	80

INTRODUÇÃO

Este trabalho configura-se como uma monografia apresentada para a conclusão do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Por meio dessa pesquisa, buscamos reconhecer o protagonismo infantil e validar as falas- verbais e não verbais - das crianças sobre o retorno híbrido e presencial para a escola de Educação infantil, durante a pandemia de Covid19.

Desde o início das nossas buscas pelas problemáticas que estão presentes no contexto educacional, optamos por realizar uma pesquisa com crianças, devido a nossa trajetória acadêmica e pessoal. Nosso interesse pela Educação Infantil teve como ponto de partida o curso de Formação de Docentes, durante os anos de 2014 até 2017, e foi se fortificando ao ingressarmos, como professoras, em uma escola de Educação Infantil no ano de 2018.

Ao mesmo tempo em que começamos a ter nossas primeiras experiências na Educação Infantil, adentramos no curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Os quatro anos que passamos no curso contribuíram para nosso enriquecimento acadêmico e profissional, pois aliamos as aprendizagens sobre as teorias que regem a educação com a nossa prática docente, além disso, a pedagogia ampliou nossos horizontes em relação as aprendizagens sobre a criança enquanto ser social e histórico, repleto de hipóteses, teorias, ideias e capaz de (re)criar culturas.

Desta forma, por compreender a importância da realização de uma pesquisa com crianças, para validar e reafirmar o protagonismo infantil aprendido no decorrer do curso, bem como para contribuir com o rompimento dos paradigmas acerca da infância e da criança, iniciamos nosso delineamento acerca da temática que iríamos abordar.

Neste momento, conhecemos a Professora Dra. Gisele Brandelero Camargo, que nos apresentou a perspectiva da pesquisa com as falas das crianças. Entendemos que por meio da pesquisa com crianças, evidenciando suas falas, podemos ver através de outro olhar as novas configurações do ambiente educativo da Educação Infantil. Percebemos que na maioria das vezes, nas pesquisas científicas, os profissionais da educação são consultados e tem suas vozes e concepções legitimadas, mas a fala das crianças, principais beneficiadas pelos processos escolares, têm sido deixadas à margem. Assim, é essencial validar, bem como trazer para o centro das discussões acadêmicas, suas falas (verbais e não verbais) para construir elementos de reflexão acerca dos processos educativos no ambiente infantil, pois a criança é um sujeito social competente para interpretar o universo em que vive, e sua fala, suas expressões e entendimentos devem ser ouvidos e validados.

Em virtude da propagação da pandemia de Covid19 nas esferas sociais e as mudanças decorrentes nas instituições de ensino, bem como nossa atuação como professoras regentes na Educação Infantil, optamos por ouvir as vozes das crianças acerca desse contexto. A presença dos protocolos de biossegurança nas escolas nos fez refletir a respeito de como as crianças estão percebendo este momento e se relacionando entre si, pois são sujeitos que expressam e comunicam-se com o mundo utilizando-se de seus corpos, gestos, movimentos e nas relações com seus pares. E observamos que isso foi afetado pela imposição (necessária) dos protocolos.

Nesse sentido, propomos como problema de pesquisa o seguinte questionamento: O que as crianças falam sobre estar na escola de Educação Infantil, mediadas pelos protocolos de biossegurança que previnem o contágio da Covid-19 no ensino híbrido e presencial? Tendo como ponto de partida este questionamento, elencamos dois objetivos específicos que nortearão nosso trabalho, sendo eles:

- Conhecer o protocolo de biossegurança que previne o Covid-19 em uma escola de Educação Infantil;
- Verificar como as crianças de uma turma da Educação Infantil participam no ambiente educativo, agora marcado pelo protocolo de biossegurança contra o covid-19.

Para atingir nossos objetivos e ir ao encontro da perspectiva que adotamos nesse trabalho em relação as crianças, utilizamos como aporte teórico a Sociologia da Infância, pois esta traz uma concepção de criança como um sujeito social pleno, que deve ser visto na sua totalidade e em sua capacidade de interpretar, agir, renovar e transformar a sociedade. A criança imagina, cria, produz culturas, levanta hipóteses, participa, sistematiza e cria relações com o mundo de forma particular e única.

A fim de concretizar tais ideias, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, tendo como procedimento metodológico a pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa acontece em um ambiente que instiga a curiosidade do pesquisador. Além disso, possui especificidades que a torna um método participativo, pois, o pesquisador e participantes envolvem-se de modo interativo e/ou cooperativo (THIOLLENT, 1986).

Como instrumentos de pesquisa, utilizamos a observação-participante e a entrevista semiestruturada. Ambos foram importantes para que, junto aos participantes, produzíssemos nossos dados. Sobre os sujeitos participantes deste trabalho, as crianças, decidimos por identificá-las com seu primeiro nome verdadeiro, pois nessa investigação, elas foram coprodutoras dos dados e seria injusto não reconhecer suas identidades e suas produções.

Após definirmos nosso aporte teórico e metodologia, organizamos este trabalho em três capítulos. O primeiro capítulo irá abordar os conceitos de criança e infância a partir de um viés histórico, até chegarmos na contextualização dos conceitos nos entendimentos da Sociologia da Infância, proposta como teoria principal desse trabalho. Para finalizar o capítulo, apresentaremos algumas reflexões a respeito do momento pandêmico que estamos vivenciando nas escolas de Educação Infantil, bem como as mudanças trazidas em sua organização decorrentes do vírus Covid19.

Em seguida, no segundo capítulo, relatamos os encaminhamentos e os aspectos metodológicos envolvidos na produção da pesquisa, tomando como base as explicações de Gil (2008), Marconi e Lakatos (2002), Silva; Barbosa e Kramer (2005), Campos (2017) e Miranda (2017). Ainda neste capítulo, trazemos a descrição dos sujeitos que aceitaram participar do estudo e a descrição do ambiente onde a pesquisa foi realizada.

No terceiro capítulo apresentaremos as análises categorizadas dos dados que foram produzidos no estudo, tomando como referência o método de análise de conversação de Myers (2002). Esta técnica permite ao pesquisador realizar uma análise mais aprofundada a partir das falas e percepções dos participantes, sendo possível a identificação de categorias e pontos de vista e a reflexão do pesquisador a respeito de seu papel social (GUESSER, 2003).

Por fim, nas considerações finais procuramos sintetizar as descobertas desta pesquisa, abordando nossas conclusões e os benefícios deste trabalho para o campo acadêmico e profissional.

1. CRIANÇAS E INFÂNCIAS: DIFERENÇAS E DEFINIÇÕES

Construir uma definição acerca dos conceitos de infância e criança pode parecer simples, mas não é. A sua complexidade deve-se ao fato de que ambas estão em uma contínua relação dialética com o contexto social e histórico vigente, adquirindo também definições variáveis a depender de uma área ou disciplina do conhecimento, por consequência, provocando a sua instabilidade e ambiguidade (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016).

Frente a essa complexidade, escolhemos como aporte teórico a Sociologia da Infância para conceituar criança e infância neste trabalho. Esta área do conhecimento, nas palavras de Sarmiento (2005, p. 363), “propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico”. Sendo assim, seu objetivo é contrapor-se as perspectivas biologizantes e psicologizantes, estas que limitam a infância a um período de maturação e desenvolvimento individual do sujeito (SARMENTO, 2005).

Desta forma, a infância do ponto de vista da Sociologia da Infância, defende que os sujeitos que fazem parte da infância, ou seja, as crianças, a influenciam com suas culturas, modos de vida, ideologias políticas, éticas e estéticas socialmente construídas (QVORTRUP, 2010). Tal entendimento vai de encontro com o imaginário social coletivo, onde o sujeito da categoria infância é um indivíduo devir, ou seja, alguém incompleto e com necessidade de ser desenvolvido para ser validado socialmente. Sarmiento (2005) afirma que essa visão negacionista sobre a infância advém também da sua própria origem etimológica, pois “infância é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo” (SARMENTO, 2005, p. 368).

Em contrapartida, a Sociologia da Infância busca conceituar a infância como uma categoria estrutural permanente, do tipo geracional, pois “ela não é transitória e não é um período” (QVORTRUP, 2010, p. 637). Ou seja, a infância não deve ser analisada de forma temporal ou de maneira periódica, pois não tem um começo, meio e fim (QVORTRUP, 2010). Ao mesmo tempo que esta categoria é permanente, com a influência dos modos de vida de seus sujeitos, as crianças, a infância também é constantemente mutável.

A continuidade temporal desta categoria e suas constantes transformações dever-se ao fato que as crianças que compõe a infância nesse momento, ficarão apenas por um determinado tempo, no entanto outras crianças virão, carregando consigo outras teorias, modos de vida e conhecimentos (CAMARGO, 2020). Ou seja, “as crianças entram e saem dessa categoria, mas outras ocupam o seu lugar. A categoria continua a existir” (HARDMAN, 1973 apud QVORTRUP, 2010, p. 637).

Corroborando com esta ideia, Sarmiento (2005, p. 364) afirma que “a infância é independente das crianças; e estas são os actores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional; ora, por efeito da variação etária desses actores, a ‘geração’ está continuamente a ser ‘preenchida’ e ‘esvaziada’ dos seus elementos constitutivos concretos”.

Nesse sentido, Qvortrup (2010) corrobora com esta afirmação ressaltando que

A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças. (QVORTRUP, 2010, p. 637).

Isto é, novas crianças constituirão a categoria infância e, em sua chegada, demarcarão novas formas, cultural e historicamente construídas, de ser criança. A infância, em sua continuidade permanente se (re)constrói a partir das relações culturais, políticas, éticas e estéticas de seus sujeitos integrantes (QVORTRUP, 2010).

Ao afirmar que a criança é o sujeito que irá integrar essa categoria geracional, novamente nos apoiamos na Sociologia da Infância, para defini-la como um agente de transformação social, que na completude de suas habilidades, formulam interpretações, hipóteses, teorias e conhecimentos sobre si e outros sujeitos e sobre o mundo que as rodeia (SARMENTO, 2005). Dessa maneira, admitimos a criança, como um sujeito social que não deve ser visto como incompleto, mas está em constante formação e desenvolvimento, tanto quanto os sujeitos jovens, adultos e idosos. (SANTOS; GIEBELUKA, 2020).

Desta forma, a criança sendo um sujeito social pleno, também é produtora de conhecimento e cultura na interação com seus pares, com os sujeitos de outras categorias geracionais e com o universo social que habitam, através de “aproximações, amizades, brincadeiras, empatia e conflitos” (BARBOSA, DELGADO, TOMÁS, 2016, p. 117). Em outras palavras, como corpo-criança¹ que é, pensa, sente, interpreta, age, expressa, de forma “destemida no uso dos seus movimentos corporais e suas lógicas próprias para ser e agir no universo em que vive” (CAMARGO, 2020, p. 22).

¹ O conceito de corpo criança está sendo construído pelos pesquisadores do Grupo de Pesquisa Educamovimento-NEPIE/UFPR e foi defendido na Tese de Camargo (2020), com a prerrogativa de revelar e respeitar especificidades e características que o corpo da criança apresenta. Assim, a criança é corpo e o corpo é criança nas suas diferentes expressões e comunicações. É o corpo criança que sente, pensa, interpreta, age, se relaciona, vive. E por ser um corpo diferente do corpo adulto ou do corpo idoso, por ter características particulares, por estar menos afetado pelas codificações sociais é denominado como corpo criança. (CAMARGO; GARNHANI, 2022, no prelo).

No entanto, ambos os conceitos – criança e infância – não possuem significados consensuais nas teorias formuladas no decorrer dos anos. Sarmento e Pinto (1997) afirmam que há nos aportes teóricos uma grande variedade de conceituações do sujeito criança, pois enquanto para alguns autores a criança é um sujeito protagonista e completo, dentro da sua categoria geracional, e que necessita de proteção, para outros a criança é descrita a partir da sua incompletude, enfatizando o seu “vir a ser”.

Frente a isso, acreditamos ser necessário tecer um breve histórico sobre as concepções de criança e infância que foram sendo construídas ao longo da história, e posteriormente, trazer as definições presentes nos documentos legais que regem o nosso país, tais como a Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

1.2 CRIANÇAS E INFÂNCIAS: UM BREVE HISTÓRICO

Ao buscarmos compreender infância e criança a partir de sua historicidade, vamos ao encontro dos estudos de Philippe Ariès, historiador francês considerado o pioneiro nessa área com sua investigação sobre a criança e a Vida Familiar no Antigo Regime (SARMENTO; PINTO, 1997), embora tendo suas teorias criticadas por outros historiadores posteriormente. Para entender a representação e o lugar que a criança ocupava na sociedade, durante os séculos XI a XVII, Ariès utilizou como fontes para sua pesquisa a “iconografia religiosa e leiga, diários de família, dossiês familiares, cartas, registros de batismos e inscritos em túmulos (ROCHA, 2002, p. 53).

Durante a Idade Média o sentimento de infância, como é conhecido na modernidade não existia (ARIÈS, 1981), visto que, a arte medieval a desconhecia (ARIÈS, 1978). Nesta sociedade as crianças, assim como as mulheres, eram inferiores, e por isso não mereciam cuidado e atenção diferenciados, sendo inclusive um “instrumento de manipulação ideológica dos adultos” (BARBOSA, 2008, p. 3).

Devido a inexistência do sentimento de infância, o ingresso da criança na vida adulta iniciava quando ela adquiria um certo grau de consciência sobre si e do mundo a sua volta, não necessitando mais da constante supervisão da mãe ou ama. Em termos de idade, o início dessa transição gradual ocorria aproximadamente aos 7 anos (SARMENTO; PINTO, 1997). A partir desse momento, a criança participava ativamente dos afazeres do mundo adulto, tais como trabalho e jogos, sendo suas aprendizagens e valores adquiridos na relação com os mais velhos (MIRANDA, 1989).

Nessa época, a infância era a idade do não falante, sendo considerados sujeitos desprovidos de racionalidade, visto que, essa era uma característica propriamente adulta (ROCHA, 2002). Por consequência, a autora também destaca a vulnerabilidade infantil fortemente presente na época, com as taxas de mortalidade e infanticídio – tratados como natural – perdurando por séculos. Ademais, com a falta de interferência dos poderes sociais, o cuidado, direitos e proteção à criança não eram garantidos.

Essa concepção sobre a criança começa a modificar-se na modernidade, simultaneamente ao surgimento da ideia de família (SARMENTO; PINTO, 1997). No entanto, é importante salientar que esse processo ocorreu primeiramente nas famílias burguesas, pois nesse modelo familiar, houve a criação da intimidade familiar e vida privada, posteriormente, surgindo a família nuclear (MIRANDA, 1989).

Mais tarde, na Modernidade, novas realidades sociais e concepções vão lentamente se constituindo. John Locke (1632-1704) e Jean Jacques Rousseau (1712-1778), dois importantes filósofos da época, também traçaram suas concepções acerca da criança. O primeiro, considerado um dos principais pensadores da corrente filosófica empirista, com seu ensaio intitulado *Some Thoughts Concerning Education*² (1693), contrapôs-se as teorias inatistas do conhecimento, afirmando que “a criança é cera que pode ser formada e moldada como quisermos, é como uma tabula rasa” (VÁRNAGY, 2006, p. 46). Ou seja, depois do seu nascimento, o sujeito se tornará consciente na medida em que é moldado pelo seu meio. A criança, vista como um sujeito sem saberes, teorias e hipóteses, como um papel em branco, terá todo seu conhecimento construído a partir de suas experiências com o universo que a cerca (GARCIA, 2012).

Os escritos de John Locke também influenciaram o campo da pedagogia, ao defender que era papel da educação a formação de cidadãos ativos, civilizados, alfabetizados e racionais (SARMENTO; PINTO, 1997), ou seja, membros úteis à sociedade (VÁRNAGY, 2006).

Posteriormente, o autor Jean Jacques Rousseau defendeu a ideia de uma educação natural e negativa, ou seja, naturalmente o indivíduo desenvolveria sua bondade e sua racionalidade, não necessitando da ajuda de outro sujeito para isto (VASCONCELOS; FIALHO; LOPES, 2018). Sobre a educação negativa, Rousseau (1995, p. 91) pontua que ela

Consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro. Se pudésseis nada fazer e nada deixar que fizessem, se pudésseis levar vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos sem que ele soubesse distinguir a mão esquerda da direita, desde vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão.

² Título do Livro em português: Algumas reflexões sobre a educação.

Esta educação também deveria visar a “formação de uma criança capaz de ser rainha de si mesma” (DALBOSCO, 2007, p. 314), além de garantir a preservação da sua inocência e espontaneidade infantil (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 41). E para que esse ideal fosse alcançado, o modo de intervenção do adulto era fundamental e necessário, pois cabia a ele a função de ajudar a criança a aprender a resolver seus próprios problemas (DALBOSCO, 2007).

A partir destas considerações, podemos inferir que os pensamentos sobre a infância e criança estão em contínua relação dialética com o contexto social e histórico vigente em cada época (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016). A criança passou de um sujeito invisível, com habilidades e capacidades desvalorizadas, para um ser que necessita de atenção e cuidado, que é espontâneo, bom e criativo, sendo a educação o meio que irá assegurar o desenvolvimento dessas características (SARMENTO; PINTO, 1997).

Nesse sentido, considerar o movimento dialético entre contexto, tempo e concepções sobre infância e criança é fundamental. Assim sendo, a partir do século XX, documentos legais serviram como bases para constituir a definição de criança (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016).

Em 1959 com a Declaração dos Direitos as Infância – e posteriormente com a Convenção dos Direitos da Criança (CDC, 1989) – a criança passa a ser concebida como um sujeito dotado de direitos, sendo etariamente definido pela CDC (Art. 1, 1989 *apud* BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 105) como “todo ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo”.

No Brasil em 1988, é promulgado a Constituição Federal, e a partir desse momento a criança passa a ser um sujeito de direitos assegurado pela lei, sendo responsabilidade da família, do Estado e da sociedade (BRASIL, 1988). Para Almeida (2010, p. 52)

A Constituição Brasileira de 1988 inaugurou uma nova fase doutrinária em relação à criança e ao adolescente. Foi a primeira constituição brasileira que considerou explicitamente a criança como sujeito de direitos e também foi a primeira constituição brasileira que falou em creches e pré-escolas.

Posteriormente a Constituição, com o objetivo de garantir a proteção integral da criança e do adolescente, e inserindo as crianças “no mundo dos direitos, mais especificamente no mundo dos Direitos Humanos, e reconhecendo-as como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento” (LEITE FILHO, 2005, p. 3), é promulgado em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), trazendo a definição de criança como “a pessoa até doze anos de idade incompletos” (BRASIL, Art. 2, 2017, p. 10). Aponta ainda, em seu Artigo 3º que

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, Art. 3, 2017, p. 10).

É importante ressaltar que as autoras Barbosa, Delgado e Tomás (2016), problematizam as demarcações etárias do sujeito criança, afirmando que isto torna-se um desafio para a sociedade e ambientes acadêmicos em pensar o delineamento das fronteiras das fases da infância, visto que, “a idade se tornou uma medida de desenvolvimento e um critério para classificar as pessoas” (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 106).

Ao citarmos a Carta Magna, e o Estatuto da Criança e do Adolescente, torna-se necessário memorar a definição do conceito de Criança presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), pois neste documento estão reunidos os princípios e fundamentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares para o segmento da Educação Infantil.

Assim sendo, o referido documento conceitua a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, aprende, observa, experimenta, constrói sentidos e produz culturas (BRASIL, 2010).

Após apresentar algumas definições a respeito dos conceitos de criança e infância em determinados contextos e tempos históricos, salientamos a importância de trazer novamente a concepção sociológica, que escolhemos como base para este trabalho, para refletir sobre o sujeito criança.

Na perspectiva sociológica, a criança é um sujeito social pleno em sua capacidade de interpretar, agir, renovar e transformar a sociedade (CAMARGO et al., 2020), e reconhecendo-a como sujeito que integra a infância enquanto categoria geracional, como mencionado na seção anterior, concordamos que a criança é perita em infância (CAMARGO, 2020).

1.3 A CRIANÇA PERITA EM INFÂNCIA

Ser perito significa que o sujeito é especialista, versado em um determinado assunto ou atividade (MICHAELIS, 2021). Ou seja, a criança ao dominar os conhecimentos da categoria geracional ao qual pertence é perita e especialista em infância.

Neste sentido, não é possível depreender a um adulto o termo de perito em infância, dado que, os adultos de hoje conhecem apenas a infância que viveram e experienciaram, da criança que um dia foram e que já deixou de existir. Salienta-se também que “a infância de hoje não é a mesma infância de alguns anos atrás. Está transformada pelas experiências das crianças que por ela passaram” (CAMARGO et al., 2020, p. 200).

Logo, o ser criança hoje não é o mesmo ser criança que anos atrás. Assim sendo, concordam com essa assertiva, Duarte, Alves e Sommerhalder (2017, p. 156) quando afirmam que a “infância, como construção social, é influenciada pela cultura e momento histórico”.

Desta forma, entendemos que, exclusivamente a criança, conhece a essência da infância como ela é hoje, pois em sua categoria geracional, ela é competente e íntegra (SANTOS; GIEBELUKA, 2020). Assim, seu lugar de fala deve ser legitimado, sendo reconhecida e valorizada como sujeito social, perita em infância.

No mesmo discurso, Glonek (2020) salienta que a criança perita em infância, deve ser reconhecida pelo que ela é em sua categoria geracional, pelo que cria e pelo que é capaz de produzir, seus modos de agir e conviver em sociedade e com seus pares, e não pelo que ela será, saberá, fará quando estiver na categoria de adulto ou na velhice. Pois, a criança imagina, cria, produz, levanta hipóteses, participa, sistematiza e cria relações com o mundo de forma particular e única.

No entanto, a partir do momento que ignoramos ou não atribuímos valores às suas expressões, há a marginalização da infância, dado que, nós adultos sabemos que “as crianças têm consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas e que são capazes de efetivamente expressá-los (haver, porém, alguém que os escute e leve em conta, já é uma outra discussão)” (MARCHI, 2010, p. 194).

Em vista disso, além da proteção, a garantia de participação e provisão tornam-se fundamentais. Nas palavras de Soares (2005) os três Ps (proteção, participação e provisão), são categorias elementares dos direitos da criança, definindo-os como:

Direitos de provisão – implicam a consideração dos programas que garantam os direitos sociais da criança, nomeadamente o acesso de todas as crianças a direitos como a saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura;

Direitos de protecção – implicam a consideração de uma atenção distinta às crianças, de um conjunto de direitos acrescidos, que, por motivos diversos, nomeadamente situações de discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito, se encontrem privadas ou limitadas no exercício dos seus direitos;

Direitos de participação – implicam a consideração de uma imagem de infância activa, distinta da imagem de infância objecto das políticas assistencialistas, à qual estão assegurados direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de

expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu benefício, que deverão traduzir-se em ações públicas para a infância, que consideram o ponto de vista das crianças. (SOARES, 2005, p. 35-36).

Com isso, a participação da criança, defendida neste trabalho como um sujeito social competente, deve ser legitimada nos diversos ambientes de interação. Logo, ao participar e interagir com os demais sujeitos, ela cria e produz as chamadas culturas de infância (SARMENTO, 2002).

Nas palavras de Sarmiento (2002) as culturas de infância são as capacidades das crianças de construir, de forma sistematizada, modos de significação de mundo e de ação intencional, que se distinguem dos modos adultos de significação e ação, não acontecendo exclusivamente no ambiente escolar, mas em todos os espaços, domésticos, escolares e outros.

Nesse sentido, Alonso (2021) contribui com a elucidação acerca do conceito de cultura aqui empregado, afirmando que este se refere ao “modo como, a partir das interações que estabelece nas instituições de Educação Infantil, a criança irá se apropriar de uma cultura que já está pronta para ela, ao mesmo tempo em que produz uma cultura singular e própria da sua infância” (ALONSO, 2021, p. 23).

Neste mesmo sentido, Tomás (2014) também afirma que culturas infantis são resultantes de um processo social e cultural, visto que, “as crianças são socializadas neste processo construtivo e mutável, tornando-se, desta forma, seres culturais” (TOMÁS, 2014, p. 141).

Por conseguinte, as culturas de infância, assim como a infância em si, são construídas e modificadas através dos tempos, “transportam marcas do tempo, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus extratos e nas suas complexidades” (SARMENTO, 2002, p.4).

Em vista disto, apoiando-se nos escritos destes autores, entendemos que, as culturas de infância nascem da aceitação de elementos da cultura dos adultos, além disso, se constroem na socialização que as crianças promovem entre si (SPRÉA; GARANHANI, 2014) desta forma, não são meras reproduções das culturas já instituídas na cultura escolar, mas construções próprias das crianças que as reconstróem, complementam e modificam na mesma medida em que a infância em si se altera e se constitui, pelo principal ator que a ela compõe: a criança (SPRÉA; GARANHANI, 2014).

Diante disso, corrobora com essa assertiva Tomás (2014) ao afirmar que, quando nos referimos às culturas infantis devemos considerá-las resultado de um processo social e cultural, pois conforme a autora:

A criança não é mero receptor das influências a que está sujeita, é também um ator em contínuo desenvolvimento e com opinião própria e pontos de vistas e interpretações sobre si e sobre o mundo, que importa ter em consideração sempre que são abordadas questões que lhes digam respeito (TOMÁS, 2014, p. 137).

Perfazendo este conceito, é importante evidenciar que, as culturas de infância estão simultaneamente relacionadas às demais culturas socialmente produzidas, pois estão em uma contínua dialética, visto que são impactadas pela realidade social, mas também influenciam esse mesmo contexto (SPRÉA; GARANHANI, 2014, p. 118).

A infância, ainda que se modifique e se reconstitua, tem em sua condição comum a dimensão simbólica nas culturas de infância (SARMENTO, 2002), pois as culturas de infância produzidas hoje se diferem das culturas de infância produzidas pelas gerações anteriores, da mesma forma que a infância de hoje não é a mesma que outrora.

Isto posto, entendemos a criança enquanto protagonista no meio social e na produção das culturas de infância e que utiliza-se do próprio corpo para se expressar com o mundo ao seu redor. Concordamos com Camargo (2020) quando a autora coloca em sua tese que a expressão corporal da criança é repleta de significados e de sentidos únicos.

Assim, o corpo da criança, segundo a linha de pensamento da autora, é o lugar da experiência, da mesma maneira que se constitui o lugar das interpretações e ações sociais da criança (CAMARGO, 2020).

Desta forma, além das expressões verbais explícitas, a criança tem em seu próprio corpo um potencial expressivo de ser. E isto posto, é importante atentar-se ao que seu corpo fala, pois nele está grande parte da capacidade da criança de externar e mediar os seus sentimentos, desejos e emoções.

1.4 O NOVO CAMPO ESCOLAR DAS CRIANÇAS PÓS-COVID-19

Historicamente, a educação das crianças esteve sob encargo do círculo familiar durante muitos séculos, sendo por meio do convívio com os mais velhos que ela aprendia as normas e regras da sua cultura (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

No entanto, o processo de consolidação do sistema capitalista, a urbanização e industrialização culminou na reorganização da sociedade, pois com o ingresso das mulheres no mundo do trabalho assalariado (BARRETO, 1998) inicia-se durante o final da década de 1920 e início da década de 1930, reivindicações operárias para a criação de ambientes que atendam os filhos durante o tempo de trabalho de suas mães (MARQUES; PEGORARO; SILVA, 2019).

Por consequência, as escolas maternas, creches e jardins-de-infância começam a ser regulamentadas. É válido ressaltar que inicialmente, essas instituições eram assistencialistas, ou seja, seu objetivo era apenas cuidar da criança, em relação a sua guarda, alimentação e higiene (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

É importante salientar que a desigualdade social presente na época, influenciou as instituições destinadas aos fins assistenciais, pois as escolas maternas que se encarregavam em atender os filhos dos operários, o local destinado – preferencialmente – era dentro das próprias fábricas (KUHLMANN, 2000). Em contrapartida, as crianças pertencentes a elite da época era atendida nos jardins-de-infância, estas que eram instituições influenciadas por uma concepção europeia de educação, como a froebeliana³ e tendo como pressupostos uma educação racional e compatível com o progresso científico (NASCIMENTO, 2015).

Anos mais tarde, durante o processo de redemocratização na década de 1990, “a educação infantil, que antes era direito dos filhos de mães trabalhadoras, com a Constituição de 1988 passa a ser direito das crianças” (LEITE FILHO, 2005).

A promulgação da Constituição de 1988 representa um grande avanço em relação aos direitos da criança, dentre eles o direito a educação. Em seu Artigo 205, é destacado que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205). Especificamente em relação a Educação Infantil, o artigo 208, inciso IV, declara que

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV - Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Posteriormente, influenciada pelos movimentos sociais que exigiam uma educação de qualidade voltada para crianças (LEITE FILHO, 2005), é aprovada em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, induzindo inúmeras inovações em relação a Educação Básica (MARQUES; PEGORARO; SILVA, 2019). A LDB define a Educação Infantil, em seu artigo 29, como “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos

³ A concepção Froebeliana tem como fundador o educador de origem alemã Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852) que também foi o responsável pela criação dos jardins de infância ou Kindergarten para crianças de 0 a 6 anos em 1837. Nesta concepção, a criança é comparada a uma planta, que necessitava de cuidados constantes para se desenvolver, sob essa perspectiva as professoras se constituem como jardineiras nesse jardim. (SANTOS, MOLINA, 2019).

físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Em sequência, no Artigo 30, e inciso I e II, estabelece que:

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
I – Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II – Pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Com isso, as creches receberam um prazo de dez anos para integrar-se aos sistemas de ensino e construir seus projetos pedagógicos. É necessário ressaltar que com a Lei nº 12.765, de 2013, algumas alterações foram realizadas na LDB, sendo que a etapa da educação infantil, a partir da referida lei, passa a atender crianças até 5 anos de idade.

Com as mudanças trazidas pelos documentos oficiais, o ambiente escolar precisou modificar-se totalmente, visto que, agora a educação passava a ser um direito de todos. Nesse sentido, os docentes precisavam superar o viés assistencialista e pautar suas práticas objetivando o pleno desenvolvimento da criança. A partir disso, em 1998 o Ministério da Educação e Cultura (MEC), distribuiu às escolas o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), com o objetivo de “orientar a reflexão acerca dos objetivos, conteúdos e orientações didáticas para professores de Educação Infantil, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira” (MARQUES; PEGORARO; SILVA, 2019, p. 268).

Torna-se importante salientar que o RCNEI foi criticado por inúmeros estudiosos da educação, dentre eles, a autora Arce (2001) destaca que o Referencial trouxe uma formação docente pautada nas ideias neoliberais de instrumentalização do trabalho, colocando-se como um livro de receita a ser seguido, devido à precarização no investimento para a formação do professor de educação infantil. Destaca ainda que o documento “reforça o cunho psicologizante/cognitivista do atendimento infantil, não aproveita a produção existente na área, terminando por não privilegiar as especificidades deste atendimento, fato este claro pelo seu caráter manualístico” (ARCE, 2001, p. 270).

Consideramos que além dos aspectos legais que definem a Educação Infantil, é necessário tecer algumas reflexões sobre esta etapa da educação. A Educação Infantil é um ambiente privilegiado para o coletivo e para as relações infantis (SÁ, 2018). Neste sentido, a escola, e, sobretudo a sala de aula da Educação Infantil, constituem-se como espaços ricos para a construção de saberes, relações, descobertas e experiências para as crianças que frequentam esses ambientes. Assim sendo, nas palavras de Glonek (2020)

Os ambientes da escola de crianças, bem como aspectos de tempo, espaço, infraestrutura e materiais que compõem as rotinas e afetam as relações e as culturas que lá coexistem, têm sido, o lócus do processo educativo, das relações e interações sociais e, dessa forma, o lugar privilegiado para produção das culturas infantis. (GLONEK, 2020, p. 21)

A Educação Infantil é um ambiente pensado única e exclusivamente para a criança, de modo que todas as ações ali executadas tenham como foco principal dois eixos norteadores desta etapa: as interações e as brincadeiras, que são elementos fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento da criança (MARTINEZ, 2020).

Corroboram com essa ideia a autora Melo (2019) afirmando que a inserção da criança nos espaços da Educação Infantil cria um universo social diferente, favorecido pelas novas interações e ampliando seus conhecimentos a respeito de si e dos outros.

Imaginar o espaço da Educação Infantil sem as interações e brincadeiras parecia ser algo impossível. No entanto, ao final do ano de 2019 o mundo inteiro se depara com um vírus altamente letal e de rápida disseminação, denominado de SARS-CoV-2 (Covid-19), que surpreende as esferas sociais, políticas, econômicas, educacionais e outras da sociedade.

Nesse mesmo discurso, Camargo et al. (2020, p. 196) alegam que

Muitos são os impactos que a pandemia do novo Coronavírus (COVID-19) causou em todos os setores e instâncias sociais. Os modos de vida, de produção e consumo, as relações sociais nos mais diferentes âmbitos e os setores público, privado, político e econômico sofrem alterações profundas que demarcarão a sociedade daqui para frente.

Devido à gravidade da doença e sua rápida disseminação geográfica, a Organização Mundial de Saúde (OMS) determina que uma das medidas de contenção do vírus é o isolamento social, que consiste na diminuição de interação entre as pessoas de uma comunidade, visando amenizar a velocidade de transmissão da doença (MOREIRA et al., 2020).

Nesse sentido, para seguir as recomendações dos órgãos sanitários de saúde, foram implementadas, pelo Ministério da Saúde, estratégias que visam o enfrentamento do vírus, bem como almejam diminuir a sua velocidade de contágio (MONTEIRO et al., 2020).

Assim, através de decretos federais, estaduais e municipais as atividades presenciais de instituições escolares foram suspensas inicialmente por quatorze dias. No entanto, em decorrência do aumento exponencial do número de casos e de mortes, advindos da Covid-19, não foi possível a reabertura das escolas. Por consequência, foi instaurado o ensino remoto, que advém como uma medida emergencial (ARRUDA, 2020) frente à impossibilidade de encontros

presenciais e a necessidade do cumprimento da carga horária mínima anual de 800 horas (200 dias letivos), prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Ainda sobre o ensino remoto, os autores Rondini, Pedro e Duarte (2020) pontuam que:

[...] o intuito do ensino remoto não é estruturar um ecossistema educacional robusto, mas ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente. Assim, em decorrência da pandemia, o ensino remoto emergencial tornou-se a principal alternativa de instituições educacionais de todos os níveis de ensino, caracterizando-se como uma mudança temporária em circunstâncias de crise (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 41).

As instituições de ensino necessitaram adaptar-se a esse novo contexto educacional, adotando metodologias diversas e utilizando em suas práticas docentes as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), visando à continuidade nas ações pedagógicas. É imprescindível destacar que o uso de recursos virtuais e das TICs nesse momento, que se alojaram no ambiente educativo, permitiram as relações e interações entre os atores da escola e o conteúdo curricular, na continuidade do processo escolar em parâmetros possíveis. (GLONEK, 2020). Alguns aplicativos virtuais de reuniões e plataformas de ensino foram imprescindíveis para a continuidade do ensino nesse momento, dentre eles podemos citar como exemplo o Zoom, Hangouts, Google Classroom, Padlet, FlipGrid e Collaborate (CAMARGO et al., 2020).

Para a Educação Infantil, o campo educativo foi transferido para um novo contexto: o ambiente familiar, através do ensino remoto, isolando completamente as crianças no ambiente doméstico. A criança da primeira infância sofre os impactos desse novo momento da educação, e assim passa a vivenciar no ambiente de casa parte de tudo aquilo que até então vivenciava na escola, como as brincadeiras, as relações com seus pares, o acesso aos diferentes materiais e as atividades pedagógicas, agora mediadas por seus familiares. Se por um lado protegemos as crianças da contaminação pelo Covid-19, por outro submetemo-las a um ano letivo pouco produtivo do ponto de vista do desenvolvimento dos sujeitos, das relações com seus pares e da criação de culturas infantis. Certamente a vida tem mais valor, mas não podemos deixar de notar as perdas que se estenderam nesse processo de proteção pelo isolamento das crianças.

Posteriormente, no ano de 2021, paralelamente ao avanço da campanha de vacinação contra o vírus, observamos a possibilidade do retorno gradativo das aulas presenciais. Iniciando pela modalidade híbrida e de forma escalonada para a etapa da Educação Infantil.

O termo híbrido nesse contexto se caracteriza como uma abordagem pedagógica flexível, em que momentos presenciais e momentos de ensino remoto equilibram-se e

complementam-se em favor da aprendizagem dos estudantes. Nas palavras de Horn e Staker: (2015, p. 34)

O ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle dos estudantes sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo.

Além do caráter híbrido, o retorno às aulas presenciais também passa a ser escalonado, ou seja, nem todos os estudantes frequentam a sala de aula ao mesmo tempo, mas sim em dias alternados, visando reduzir o número de alunos por sala de aula, evitando aglomerações.

Diante deste retorno ao ensino presencial, ainda em momento de pandemia que inspira cuidados por parte de estudantes e professores, foram criados protocolos de biossegurança, que conferem um conjunto de ações voltadas a prevenir, controlar, reduzir ou eliminar riscos inerentes às atividades que possam comprometer a saúde humana (LESSA, 2014).

Assim, através do Decreto nº 7.020, de 05 de março de 2021, a criança retorna ao ambiente educativo na modalidade do ensino presencial sendo conduzida por tais protocolos, que incluem ações como: o distanciamento social, 5m de colegas e professores, uso obrigatório da máscara, número reduzido de alunos por sala de aula, higienização das mãos com álcool em gel, não cumprimentar com aperto de mãos, beijos e abraços, não compartilhar objetos de uso pessoal, como copos e talheres, nem materiais didáticos, brinquedos ou jogos; entre outros (PARANÁ, 2021).

Os protocolos ressignificam o ambiente da escola que agora se configura como um novo campo escolar. Torna-se um ambiente em que a criança deve medir suas ações antes de executá-las, não podendo ter contato físico com os colegas, não demonstrando suas expressões faciais por conta do uso da máscara, dentre outras questões que afetam o corpo criança em sala de aula. Isto é, a criança que usa o corpo, as sensações táteis, os movimentos e a gestualidade para ser e estar no mundo, agora precisa medir sua utilização e exploração na escola.

Sendo suas ações mediadas pelos protocolos de biossegurança, suas impressões, ideias e pensamentos sobre o novo campo escolar serão demonstradas através do corpo criança, pois ele integra todos os aspectos do sujeito (físico, cognitivo, emocional, social etc.) (GLONEK, 2020). Sobre este conceito, Camargo (2020, p. 97), salienta que “[...]o corpo criança [...] é o lugar da sua experiência, tanto quanto é o lugar das suas interpretações e ações sociais”.

Em face do exposto, infindas indagações são pautadas no retorno ao ensino presencial. Dentre elas, como se dá a retomada do processo de ensino e de aprendizagem frente ao novo ambiente educativo? Como a criança de Educação Infantil, que antes explorava o ser e o estar

pelo corpo, por suas sensações, gestos e movimentos, se relaciona agora com seus pares, nesse universo peculiar que é a escola, sendo mediada pelos protocolos de biossegurança? Como oportunizar experiências significativas às crianças respeitando os protocolos de biossegurança? Em que medida os protocolos de biossegurança oportunizam segurança (social, afetiva, cognitiva) para as crianças nas escolas?

Nesse sentido, propomos como objetivo deste trabalho compreender o que as crianças falam sobre estar na escola de Educação Infantil, mediadas pelos protocolos de biossegurança que previnem o contágio da Covid-19 no ensino híbrido e presencial.

No próximo capítulo apresentaremos o percurso metodológico desenvolvido ao longo deste trabalho, bem como a caracterização dos sujeitos que participaram da produção de dados e o lugar onde se desenvolveu a pesquisa.

2. OS CAMINHOS PARA CONHECER AS FALAS DAS CRIANÇAS

No capítulo anterior conceituamos infância e criança a luz da Sociologia da Infância, para que ao considerar a criança como um sujeito social pleno em sua capacidade de interpretar, agir, renovar e transformar a sociedade (CAMARGO et al., 2020) estaremos, neste trabalho, legitimando suas falas e conhecimentos acerca do momento que estamos vivenciando na escola. Para isso, buscamos compreender o que as crianças falam sobre estar na escola de Educação Infantil, mediadas pelos protocolos de biossegurança que previnem o contágio da Covid-19 no ensino híbrido e presencial.

Neste capítulo apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa, bem como caracterizar os sujeitos que participaram deste estudo. Salientamos que nossa pesquisa buscou, por meio dos Estudos das Crianças, realizar um trabalho a partir das próprias falas das crianças, visto que, esta abordagem busca uma tentativa de conhecer a vida das crianças – e seu bem-estar- por meio de suas vozes (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016). Para tanto, entrevistas, fotografias, jogos e brincadeiras tornam-se instrumentos enriquecedores da pesquisa neste momento.

Ouvir e validar as vozes das crianças vai ao encontro das considerações trazidas anteriormente, pautadas na Sociologia da Infância, que nos leva a considerar a criança como ator social, capaz de compartilhar e criar culturas, sendo ativo e protagonista na produção e socialização de conhecimento (DAL SOTO, 2013).

Nesse sentido, ao reconhecermos as crianças como os sujeitos de nossa pesquisa, pressupomos que elas podem relatar vivências e experiências válidas (ALDERSON, 2005).

Com isso, consideramos neste trabalho que as crianças participantes são produtoras dos dados da pesquisa, validando seu protagonismo nessa etapa.

Com isso, concordamos com Dornelles e Fernandes (2015, p.74) ao dizer que “ter a participação da criança como autora em pesquisas é um desafio que envolve cruzar calmarias e tempestades, traçar cartografias que envolveram metas, mudanças de rotas, retomadas e novos caminhos”.

Assim sendo, dividiremos este capítulo em dois momentos. No primeiro traremos a metodologia abordada neste trabalho, e no segundo a caracterização dos participantes da pesquisa e o local escolhido para a sua realização.

2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para desenvolver a pesquisa optamos pela abordagem qualitativa, visto que, ela possibilita o contato do pesquisador com a realidade e com os indivíduos participantes, podendo considerar na sua análise pontos relevantes da sua observação, para que se entenda o dinamismo de um fenômeno (GODOY, 1995). Além disso, os resultados da pesquisa qualitativa surgem de dados empíricos, coletados de forma verbal ou visual, viabilizando também analisá-los com profundidade (MACHADO, 2021).

Nesse sentido, dentro da abordagem qualitativa, escolhemos como procedimento metodológico a pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa acontece em um ambiente que se quer investigar, assumindo um caráter participativo, pois, pesquisador e participantes envolvem-se de modo interativo ou cooperativo (THIOLLENT, 1986). Ainda, “a pesquisa-ação é uma forma de experimentação em situação real, na qual os investigadores interferem com consciência” (JACOBSEN et al., 2017, p.8).

Visto que a pesquisa-ação possui como característica a interação entre pesquisador e participantes, desenvolvemos essa investigação em contexto de trabalho, na interação com nossos sujeitos – as crianças da Educação Infantil. Para a construção dessa pesquisa utilizamos como instrumento de produção de dados a observação participante. Sobre a observação participante, Marconi e Lakatos (2003) asseveram que ao inserir-se no ambiente de pesquisa, o pesquisador incorpora-se ao grupo do local, participando de atividades realizadas neste meio. Nesse sentido, trazemos Gil (2008) que contribui com nossa reflexão ao afirmar que a observação participante

Consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo

ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo (GIL, 2008, p.103).

Ao utilizar esse instrumento, o investigador está interessado na dinâmica de um grupo no seu meio natural, e não simplesmente na recolha de respostas individuais às questões realizadas (MÔNICO; ALFERES; CASTRO; PARREIRA, 2017).

Além da observação participante, outro instrumento utilizado no decorrer da produção de dados foi a entrevista, a qual foi realizada individual e coletivamente com os participantes. De acordo com Gil (2008) a entrevista é uma técnica na qual o investigador obtém os dados da pesquisa no diálogo com os participantes – os quais apresentam-se como fontes de informação, através de perguntas que remetem ao objetivo a ser atingido.

Adentrando nas especificidades da entrevista, utilizamos com os participantes a entrevista semiestruturada, na qual Marconi e Lakatos (2002) o pesquisador possui mais liberdade no momento da entrevista, pois tem a possibilidade de explanar amplamente uma questão, visto que, as perguntas são abertas e podem ser respondidas através de um diálogo informal. Desta forma

a entrevista na pesquisa qualitativa, privilegia a fala dos atores sociais, e permite compreender a realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo (FRASER; GONDIM, 2004, p.140).

Sendo a entrevista um meio de valorizar o uso de palavras, através da interação social que se desenvolve ao realizá-la, objetivando conhecer como as pessoas percebem o mundo (FRASER; GONDIM, 2004), procuramos nesse trabalho legitimar e valorizar as vozes, ideias e considerações dos participantes sobre as vivências na escola de Educação Infantil a partir da nova organização provocada pelo Covid-19.

Diante do exposto, na próxima seção, apresentaremos o local onde a pesquisa se desenvolveu, a caracterização dos participantes e as etapas que realizamos para produzir os dados.

2.2 CAMINHOS DA PESQUISA: DO OLHAR DE FAMILIARIDADE PARA O OLHAR DE ESTRANHEZA

Ao iniciarmos nossa produção de dados com as crianças tivemos que reeducar o nosso olhar como pesquisadoras, visto que, suas percepções sobre a realidade não se dão unicamente

pelas suas falas explícitas, mas sim pelos gestos, trejeitos, atitudes e olhares que faz ao ser questionada ou em situações cotidianas.

A criança sente, interage e experiencia o mundo através do seu corpo, da sua experiência corporal (CAMARGO, 2020) sendo por meio dele que ela se comunica com quem está ao seu redor. Desta forma, entendemos que validar a voz da criança significa ultrapassar a superficialidade de apenas ouvir, e assim atentar-se pelo que ela demonstra com seu corpo e a partir disso refletir sobre a essência de suas ações.

Nesse sentido, é importante não se deter estritamente no que é dito, verbalmente, de forma explícita pela criança, mas no que está subentendido na sua fala, conforme Silva; Barbosa e Kramer (2005) pontuam em seu escrito sobre as questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças:

Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Este aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá e estar afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano. (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005, p. 48).

Desta forma, ao iniciarmos este trabalho, procuramos educar o nosso olhar como pesquisadoras, para enxergar além daquilo que nos era familiar, pois as crianças, sujeitos dessa investigação eram nossos estudantes. Assim, transitamos por um processo de abandono do olhar de familiaridade que tínhamos para com os sujeitos da pesquisa, e a partir daí, buscamos adotar um olhar de curiosidade, valorizando todas as suas atitudes, falas e gestos que passavam a ser vistas com estranheza.

A autora Campos (2017) reforça esta ideia ao afirmar que na pesquisa com crianças é preciso superar muitos conhecimentos e valores sobre elas que estão incutidos em nossas mentes, pois nossa visão “adultocêntrica” está impregnada de certezas acerca das crianças.

Sendo assim, na medida em que modificávamos nosso olhar, durante o mês de setembro, iniciamos nossas observações e a escrita do nosso diário de campo - nele contávamos com anotações diárias sobre os acontecimentos em sala de aula. Além disso, a fim de atender ao compromisso ético com a pesquisa, no mesmo mês, encaminhamos para os responsáveis das nossas crianças um Termo de Consentimento e, para as crianças, um Termo de Assentimento.

O termo de Consentimento é um documento de caráter explicativo, onde são abordadas todas as questões relativas ao estudo que possam estar relacionadas à decisão do sujeito da pesquisa, e assim, garantir sua participação voluntária (SOUZA, 2013). Este documento constavam os objetivos da pesquisa, procedimentos metodológicos a serem realizados e demais

informações sobre ela, como riscos e benefícios pertinentes aos participantes. Também estava explícito a liberdade de desistência da criança em qualquer momento, caso desejasse.

A partir destas colocações, é importante ressaltar que a realização de pesquisas com crianças demanda uma preocupação ética ampliada, por se tratar de participantes em condição singular de crescimento e desenvolvimento, logo, mais vulneráveis a danos decorrentes de investigações (MIRANDA et al., 2017, p.2).

Por esse motivo e por entender que a criança tem o direito de aceitar ou negar participar de uma pesquisa (ALDERSON, 2005), foram enviados aos possíveis sujeitos os Termos de Assentimento Livre Esclarecido (TALE).

Este documento pode ser considerado um mecanismo de legitimação da autonomia da criança no que tange em optar por participar ou não de um estudo (MIRANDA et al., 2017). O TALE:

É um documento elaborado em linguagem acessível para os menores ou para os legalmente incapazes, por meio do qual, após os participantes da pesquisa serem devidamente esclarecidos, explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais; (TCLE/TALE, 2016)

Ressaltamos que na construção da relação entre pesquisador e participante, o consentimento dos pais/cuidadores e das crianças é fundamental para a pesquisa, pois é um sinal de respeito a sua singularidade e dignidade, visto que ela expressará suas percepções e opiniões sobre questões que permeiam sua vida (MIRANDA, 2017).

No total, 16 crianças aceitaram participar da pesquisa, e após a devolutiva dos termos de Consentimento e de Assentimento, iniciou-se na segunda semana do mês de setembro as observações diárias dos estudantes sob as circunstâncias dos protocolos de biossegurança.

A escola, em qual exercemos nossa profissionalidade, é uma instituição privada e fica num dos bairros de Ponta Grossa, no Paraná. Este campo de pesquisa foi escolhido em decorrência da impossibilidade de estar no ambiente da escola pública, diante do novo contexto provocado pela Covid-19, em que a entrada e o contato de agentes estranhos no ambiente escolar poderiam apresentar maiores riscos aos envolvidos da pesquisa bem como as próprias pesquisadoras.

As observações realizadas em sala, juntamente com a escrita do diário de campo, nos permitiram registrar as falas (verbais e não verbais) das crianças sobre as suas vivências escolares em meio a uma pandemia, sendo possível posteriormente analisar os resultados para chegar ao objetivo da pesquisa. Além disso, vale ressaltar que o diário de campo foi uma ferramenta essencial que nos auxiliou durante nossas reflexões e análises, pois ao realizarmos

nossas anotações diárias, tornou-se possível fundir as teorias estudadas no decorrer da pesquisa com as vivências e experiências em sala de aula.

O diário, ao nos permitir externalizar por meio de palavras nossos pensamentos e percepções, pode configurar-se de duas maneiras

O primeiro é descritivo, em que a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as ideias e preocupações. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 152).

Com isso, tendo em mãos os registros decorrentes das observações, passamos para a segunda etapa da produção de dados, a qual foi a entrevista individual com as crianças que aceitaram participar da pesquisa, sendo que as respostas formuladas por elas foram registradas e gravadas em forma de áudio para serem transcritas e analisadas posteriormente.

As perguntas da entrevista, as quais serão descritas a seguir, foram formuladas pelas pesquisadoras com questões abertas, de modo que os participantes não fossem induzidos em suas respostas e tivessem liberdade em suas falas. Com isso, devido aos participantes da pesquisa serem crianças, foram utilizadas técnicas que possibilitassem a (re)formulação de novas questões, que as estimulassem no momento da resposta, tais como: “pode me explicar de outra maneira?”; “Conte-me mais”; “Como assim? Me conte mais sobre isso”.

Neste sentido, as reformulações no momento da entrevista também possibilitam o auxílio do participante com dificuldade para responder, e permite ao pesquisador analisar seu comportamento não verbal (GIL, 2002).

Com isso, tendo como foco alcançar o objetivo geral da pesquisa, foram formuladas as seguintes questões:

QUADRO 1 – Perguntas da entrevista

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1- Qual seu nome? 2- Quantos anos você tem? 3- Como você se sentiu quando voltou para a aula presencial? 4- Você lembra como era a escola antes do coronavírus? O que mudou? 5- E essa história de usar máscara o dia todo na escola? O que você acha disso? 6- Nesse momento que nós não podemos abraçar e nem tocar nos amigos e na professora, como você mostra que gosta deles? 7- Você tem ido ao parque de areia da escola? O que acha disso? |
|---|

- 8- Imagine que agora você tem uma varinha mágica, e com essa varinha você pode mudar alguma coisa na escola. O que você mudaria? Por quê?
- 9- Agora você é um super-herói que consegue colocar um campo de proteção na escola, e o coronavírus não consegue entrar aqui. O que você gostaria de fazer na escola, se não tivesse mãos o coronavírus?
- 10- Você está podendo brincar juntinho com os amigos na escola? É possível brincar com os amigos respeitando o distanciamento? Como?
- 11- E o momento do lanche, como está ocorrendo? O que você acha desse momento?
- 12- Quando você lembra que precisa ficar longe dos amigos e da professora, o que você sente?

Fonte: As pesquisadoras, 2021.

Após apresentarmos as questões que nortearam nossa entrevista, na próxima seção trataremos a descrição dos sujeitos que contribuíram com a produção dos dados desta pesquisa.

2.3. AS CRIANÇAS DA PESQUISA: CONHECENDO SEUS NOMES E SUAS CARACTERÍSTICAS

O olhar de um professor para com a criança em sala de aula é essencial. É por meio deste olhar que conseguimos conhecê-las, sendo possível observar suas características e peculiaridades subjetivas, se está triste, nervoso, cansado, doente ou tendo algum comportamento diferente (PRÁTICA, 2021). Um professor conhece seus alunos a partir deste olhar, que já está instituído historicamente na relação de professor e aluno.

Tendo em vista que o lócus de produção se desenvolveu em nosso ambiente de trabalho – escola particular -, com nossos próprios estudantes, foi necessário superar e abdicar este olhar de familiaridade para com eles, e adotar um novo olhar, um olhar de estranheza e curiosidade. Com essa nova percepção de pesquisadoras, passamos a ver nossas crianças não apenas como estudantes, mas sim como produtores de dados da pesquisa.

Cabe aqui ressaltar a diferença entre os conceitos de produção de dados e coleta de dados na pesquisa com crianças. Na perspectiva da coleta de dados, os participantes oferecem respostas prontas sobre as questões realizadas pelos pesquisadores, sem que participem ativamente da construção dos resultados desta pesquisa. Assumindo, portanto, uma posição objetificada na pesquisa.

Por outro lado, no panorama da produção de dados, os participantes - sendo neste trabalho crianças - são vistos como sujeitos na pesquisa, que auxiliam os pesquisadores no processo de construção dos dados produzidos.

Desta forma, se estabelece uma relação de equidade entre o investigador e a criança (SOARES, 2006). Esta relação representa uma atitude importante nas questões éticas de pesquisa com crianças, pois conforme Soares (2006, p. 32)

Considerar as crianças como actores ou parceiros de investigação e a infância como objecto de investigação por seu próprio direito, encarar e respeitar as crianças como pessoas e abandonar as concepções conservadoras e ancestrais de exercício do poder e tutela do adulto sobre a criança, para que lhe seja restituída a voz e a visibilidade enquanto actores sociais, são atitudes essenciais na construção de uma ética de investigação com crianças, que é afinal mais um processo de construção da cidadania da infância.

Nesse sentido, vamos ao encontro das premissas da sociologia da infância, compreendendo as crianças como participantes e atores sociais, que são transformadas e transformam o mundo a sua volta. Com isso, todas as suas concepções, ideias e experiências devem ser aceitas e validadas para a pesquisa (CAMPOS, 2017).

Compreendendo as crianças como produtoras dos dados da pesquisa, torna-se importante além de validar suas falas, identificar o sujeito a quem ela pertence. Sendo assim, neste trabalho iremos identificar os participantes pelo seu primeiro nome, pois nessa investigação, eles serão coprodutores de dados e seria injusto não reconhecer suas identidades e suas produções.

Sendo a criança porta voz da sua narrativa, apresentar seu nome é afirmar sua autoria (BARBOSA, 2014) resultando também na

aposta de que a criança tem algo a dizer sobre si e sobre o mundo que a cerca. Isso implica na possibilidade de inserção da criança na disputa da produção de uma narrativa sobre sua própria infância (PEREIRA; GOMES; SILVA, 2018, p.763).

Neste sentido, apresentamos o primeiro nome dos sujeitos sem expor o segundo nome, fotos ou a instituição escolar que estão inseridos.

Diante destas considerações, apresentaremos a seguir os sujeitos da pesquisa bem como algumas de suas características. Por questões organizacionais dividimos as crianças por turmas - turma A e turma B.

QUADRO 2 – Sujeitos da pesquisa: turma A

(continua)

Alice (6 anos)	Desde o início das aulas a Alice demonstra ser uma criança muito extrovertida e comunicativa, participando ativamente em todos os momentos da aula. Interage muito bem com todos os colegas, procurando ajudá-los sempre que percebe que estão com dificuldade em alguma brincadeira ou atividade. Neste ano estava muito entusiasmada em aprender a ler e escrever, se esforçando ao máximo para isso. Sempre procura expressar seus conhecimentos e ideias. Adora brincadeiras mais “passivas”, tais como brincar com blocos lógicos/lego ou faz de conta. Durante a entrevista, demonstrou um pouco de timidez ao iniciar a gravação.
Bernardo (5 anos)	Ao iniciar o ano, o Bernardo demonstrava ser um menino tímido. Com o passar dos meses foi socializando-se muito bem com todos os colegas. Adora expor suas ideias sobre os conteúdos da aula e explicar as atividades para os amigos. É bem comunicativo e extrovertido. Durante os momentos de brincadeiras adora brincar de pega-pega e faz de conta. No momento da entrevista demonstrou um pouco de timidez, no entanto, quando perguntei se ele queria participar, disse que sim.
Caio (5 anos)	O Caio sempre foi uma criança bem comunicativa com todos os colegas, expressando sempre seus sentimentos e pensamentos quando algo o incomodava. É

	<p>uma criança extrovertida e que conseguia memorizar as coisas com muita facilidade.</p> <p>Durante as brincadeiras adorava brincar de pega-pega e com os brinquedos que havia em sala, especificamente com um carrinho branco, e nos momentos em quadra, amava brincar de futebol, sempre falando que quando crescer vai ser jogador de futebol. No momento da entrevista demonstrou entusiasmo em responder as questões.</p>
Clara (5 anos)	<p>Ao iniciarmos as aulas, durante o mês de fevereiro, os pais da Clara optaram por continuar na modalidade remota. Logo, ela só foi retornar para a escola aproximadamente no mês de abril. No início demonstrou ser tímida, gostando de conversar e brincar apenas com a Alice. Após algumas semanas, foi se soltando e passou a ser uma criança bem extrovertida e comunicativa com todos os colegas, sempre pedindo a palavra para expor suas ideias e acontecimentos familiares. Em alguns dias ela chegava chorando muito na escola, e alegava que estava com saudades dos pais, das irmãs e da Fafá, sua tartaruga de estimação. Adorava me contar sobre os animais da sua casa e da casa de seu avô.</p>
Gabriel (5 anos)	<p>Desde seu primeiro dia em sala de aula o Gabriel foi uma criança calma, mas bastante interativa com os outros colegas. Socializa-se muito bem e gosta de expor suas ideias e opiniões no momento da aula. Quando conseguia entender uma atividade sozinho,</p>

QUADRO 2 – Sujeitos da pesquisa: turma A

(continuação)

	<p>sempre pedia para explicá-la para os demais colegas. No momento da entrevista mostrou-se um pouco tímido.</p>
Guilherme (6 anos)	<p>Desde o início do ano o Guilherme mostrou ser uma criança bastante tímida, no entanto muito inteligente, conseguindo fazer várias atividades com autonomia e assertividade. Apesar da timidez socializava-se bem com todos os colegas, e quando questionado sobre determinado conteúdo no momento da aula, não demonstrava objeções em expor suas ideias. Durante a entrevista apresentou bastante timidez, no entanto foi se soltando aos poucos.</p>
José (5 anos)	<p>O José é uma criança bem tranquila. Socializa-se muito bem com todos os colegas durante as brincadeiras. Quando precisa expressar alguma ideia para toda turma, demonstra um pouco de timidez. No entanto, quando conseguia entender alguma atividade com autonomia, assim como outros colegas, pedia para explicá-la para a turma. Durante a entrevista foi bem expressivo em algumas respostas.</p>
Lara (5 anos)	<p>A Lara, desde as primeiras aulas demonstrou ser uma criança bem calma e com uma vontade imensa de aprender novos conteúdos. Não demonstra timidez e consegue se socializar bem com todos os colegas. Sempre expõe suas ideias e percepções sobre os conteúdos para a turma. Quando fica chateada com alguma coisa,</p>

QUADRO 2 – Sujeitos da pesquisa: turma A

(conclusão)

	sempre se isola ou baixa a cabeça. No momento da entrevista demonstrou bastante entusiasmo em responder as perguntas.
Rafaelly (5 anos)	Desde o início das aulas a Rafaelly foi uma criança bem tímida, que dificilmente expressava suas ideias para a turma. Sempre que tinha que falar algo em relação ao conteúdo, fazia isso com a voz bem baixa. No entanto, durante os momentos de brincadeiras não apresentava dificuldades em se relacionar com os colegas. No momento da entrevista, devido a sua timidez suas respostas foram bem sucintas.

Fonte: As pesquisadoras, 2021.

QUADRO 3 – Sujeitos da pesquisa: turma B

(continua)

Davi (5 anos)	Menino que gosta de conversar e de socializar com os colegas. Durante as aulas não é muito participativo. No momento da entrevista ficou tímido para responder as perguntas e as respondeu de forma sucinta.
Flávia (5 anos)	Menina séria e de personalidade forte. Gosta de socializar com os colegas e durante as aulas é participativa nas discussões, atividades e brincadeiras propostas. No momento da entrevista demonstrou interesse em responder as perguntas.
Jadson (5 anos)	Menino brincalhão e que gosta de contar sobre suas experiências pessoais aos amigos, bem como gosta de participar das aulas e se socializa bem com todos os colegas. No

QUADRO 3 – Sujeitos da pesquisa: turma B

(conclusão)

	momento da entrevista demonstrou empolgação para responder as perguntas realizadas.
Laura (5 anos)	Menina doce e gentil que gosta de expressar seus pensamentos ao grupo, gosta de participar das aulas e interage bem com a maioria dos colegas. No momento da entrevista, respondeu às perguntas com entusiasmo.
Manuella (5 anos)	Menina risonha e gentil. Nos momentos da aula, ela participa quando se sente à vontade com o assunto que está sendo tratado. Interage e socializa bem com os colegas na maioria das vezes. No momento da entrevista, estava inicialmente tímida, mas no decorrer da conversa se sentiu à vontade para responder as perguntas.
Maria Elisa (5 anos)	Menina meiga, tímida e que interage bem com os colegas. Nos momentos de aula, expressa seus comentários ao grupo e às vezes prefere fazê-los de forma separada para a professora. Durante todo o momento da entrevista demonstrou-se tímida para responder as perguntas e as respondeu de forma sucinta.
Miguel (5 anos)	Menino risonho e brincalhão. Nos momentos de aula participa com entusiasmo e socializa de forma satisfatória com os colegas. No momento da entrevista respondeu às perguntas de forma sucinta.

Fonte: As pesquisadoras, 2021.

Esses sujeitos revelaram, de forma verbal e não verbal, suas falas acerca de como é estar na escola de Educação Infantil, mediadas pelos protocolos de biossegurança contra Covid-19.

No capítulo a seguir apresentaremos os dados produzidos a partir das observações e entrevistas, analisando-os por meio do método de análise de conversação de Myers (2002).

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

No decorrer desta pesquisa, buscamos apresentar uma reflexão acerca da necessidade de validarmos as falas (verbais e não verbais) das crianças sobre as suas vivências no mundo que as cerca, pois a criança é o sujeito protagonista da infância, capaz de falar o que sente, o que pensa e com direito de ter a sua voz ouvida e legitimada.

Para isto, ancoramos nosso trabalho nos estudos da Sociologia da Infância, e podemos inferir que seus pressupostos exigem um olhar renovado para as crianças e suas infâncias, reconhecendo-as enquanto sujeito social pleno, uma vez que elas participam da vida em sociedade, estando implicadas nas suas problemáticas (LIMA; MEIRELLES, 2020).

Nesse sentido, é possível depreender que a criança não é mero receptor das influências a que está sujeita, mas é também um ator em contínuo desenvolvimento e com opiniões, pontos de vistas e interpretações próprias sobre si e sobre o mundo, no contexto em que está inserida (TOMÁS, 2014). E sendo ator na sociedade, as crianças criam e recriam suas próprias culturas.

Torna-se importante ressaltar que as culturas de infância são fruto das percepções infantis sobre o mundo que as cerca, transmutando a criança a um ser culturalmente competente para interagirem socialmente (TOMÁS, 2014). Logo, a criança agente constituinte do processo de formação de culturas sociais, a atenção e a análise dos discursos e de outras formas de expressão das e entre crianças surge como algo imprescindível para compreender o que fazem e que sentido lhes atribuem.

Deste modo, e considerando o novo contexto e as novas regras sociais atribuídas em consequência ao momento de pandemia vivenciado nas instituições de ensino, surge a motivação de saber o que falam as crianças sobre as mudanças ocorridas no âmago do cotidiano escolar em todas as suas dimensões.

Logo, propusemos como objetivo desde trabalho compreender o que as crianças falam sobre estar na escola de Educação Infantil, mediadas pelos protocolos de biossegurança que previne o contágio da Covid-19 no ensino híbrido e presencial. Com isso, no segundo capítulo

apresentamos o percurso metodológico que realizamos no decorrer do ano de 2021 para chegar ao nosso objetivo geral.

Após termos em mãos os dados produzidos - juntamente com as crianças - apresentaremos neste último capítulo a análise baseada no método de análise da conversação de Myers. Esta técnica permite ao pesquisador realizar uma análise mais aprofundada a partir das falas e percepções dos participantes, sendo possível a identificação de categorias e pontos de vista e a reflexão do pesquisador a respeito de seu papel social (GUESSER, 2003). De acordo com Myers (2002, p. 273), a análise da conversação e da fala “pode ser um passo na direção de uma pesquisa mais reflexiva, capacitando os pesquisadores a considerar o tipo de situação que eles criaram, a orientação dos participantes para com ela, e seus próprios papéis nela como pesquisadores”.

Desta maneira, dividiremos a análise em duas categorias, as quais serão apresentadas em duas seções deste capítulo, sendo elas: O novo ambiente educativo: mudanças e continuidades e Protocolos de biossegurança na escola de Educação Infantil: o que falam as crianças?

3.1. O NOVO AMBIENTE EDUCATIVO: MUDANÇAS E CONTINUIDADES

Ao pensarmos no ambiente da Educação Infantil sempre nos vem à mente um lugar vívido, alegre, com sons de gargalhadas e choros, frutos das diversas emoções que permeiam as salas e corredores. Neste ambiente estruturam-se redes de relações que interferem na maneira como a criança irá comportar-se e construir conhecimento e vivências.

Por traz da construção do ambiente de Educação Infantil sempre há uma intencionalidade, isto é, as ações na escola nunca são neutras, visto que, nela se manifesta a concepção de criança e educação (HORN, 2017) através da disposição dos móveis, dos brinquedos e materiais que as crianças exploram em seu cotidiano escolar. Vale ressaltar que é neste espaço que a criança irá desenvolver diferentes habilidades, destrezas, expressões das mais variadas formas, modos de pensar e agir, manifestando-se como um sujeito criativo (HORN, 2004) e ator de sua própria cultura.

No entanto, nos anos de 2020 e 2021 a pandemia do Covid19 provocou mudanças profundas nas instituições sociais, como nas escolas de Educação Infantil. Essas instituições tiveram que adaptar-se primeiramente ao ensino remoto para atender as demandas educacionais das crianças, devido a pandemia de Covid19. Durante um ano as crianças permaneceram em suas casas, respeitando o isolamento social, na tentativa de conter a pandemia. Na maioria das

vezes, as atividades escolares foram desenvolvidas considerando o espaço doméstico para sua realização.

Paralelamente ao isolamento social e a vacinação contra a Covid-19, as escolas de todo o país foram retomando aos poucos suas atividades presenciais, com aulas escalonadas e protocolos de biossegurança para proteção das crianças, professores e demais funcionários.

A respeito do sentimento em retornar para a escola de Educação Infantil, a aluna Clara destacou:

Clara: Ah muito fácil, muito feliz.

Entrevistadora: Muito feliz, por quê?

Clara: Por causa que eu estava com saudade de ver os amiguinhos e a professora.
(ENTREVISTA CLARA, 01 DE OUTUBRO, 2021).

A felicidade da Clara, vinculada à saudade que sentiu, durante o isolamento social, das relações e interações no contexto escolar, nos faz refletir sobre a construção social da infância que existe por meio “das condições sociais em que as crianças vivem e interagem” (SARMENTO; BARRA, 2006, p. 2). Isto é, as interações, nas culturas das infâncias, não ocorrem virtualmente, mas por ocasião dos contatos presenciais, balizados nas condições sociais oportunas.

Os sentimentos de saudade e amor também se encontram presentes na fala de várias crianças, assim como na da Alice e da Lara, que expressam seus sentimentos ao retornar presencialmente para a escola

Alice: eu sentia falta da escola, dos coleguinhos e da prof, porque ano passado a gente só tinha aula pelo computador.
(ENTREVISTA ALICE, 01 DE OUTUBRO, 2021).

Lara: Bem

Entrevistadora: Por quê?

Lara: Porque eu gosto da escola e eu amo vim para a escola.

Entrevistadora: Por que você ama vim para a escola?

Lara: Por causa que a gente aprende muito, a gente brinca muito...
(ENTREVISTA LARA, 01 DE OUTUBRO, 2021).

Os espaços da Educação Infantil, despertam nas crianças os sentimentos de amor e saudade, pois nas relações e brincadeiras que realizam com seus pares, atribuem significações culturais e afetivas produzidas pelos sujeitos que convivem e se relacionam neste ambiente (RIBEIRO, 2004). Logo, este lugar torna-se seu mundo, e este vai se ampliando na medida em que as crianças vão adquirindo novas vivências e experiências.

As experiências na Educação Infantil, por meio das interações e brincadeiras, são em sua maioria corporais, pois a criança sente e expressa suas emoções e afetividade através do seu

corpo. O corpo-criança, pensa, sente, interpreta, age, expressa, de forma “destemida no uso dos seus movimentos corporais e suas lógicas próprias para ser e agir no universo em que vive” (CAMARGO, 2020, p. 22).

No entanto, o advento da Covid-19 modificou as interações corporais das crianças entre si e com os espaços da escola. As crianças percebem a necessidade do uso de máscara, álcool em gel e distanciamento, assim como podemos perceber nas falas a seguir

Bernardo: a gente não usava máscara, e agora a gente tem que usar máscara e passar álcool, e agora também a gente tem que dar só um joinha e um toque.
(ENTREVISTA BERNARDO, 01 DE OUTUBRO, 2021).

Clara também faz seus apontamentos afirmando sobre o compartilhamento de objetos, os quais antes da pandemia era permitindo, enfatizando que

Clara: A gente ia sem mascarar, a gente podia abraçar e dividir tipo os apontadores. Tipo assim, podia dividir as coisas, os brinquedos, podia dividir tudo. Tipo assim, eu trouxe um brinquedo para a escola daí eu podia dividir esse brinquedo com a Ceci.
(ENTREVISTA CLARA, 01 DE OUTUBRO, 2021).

Nessas falas, as crianças revelam quão importante é a relação corporal entre seus pares. Ou seja, se consideramos que a criança é o corpo e o corpo é a criança (CAMARGO, 2020) não podemos considerar uma cultura de pares (CORSARO, 2011) sem as relações entre os corpos crianças. Ademais,

A convivência com os seus pares, através da realização de actividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, acções, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento. (SARMENTO; BARRA, 2006, p. 4)

Uma das medidas que a escola, em que realizamos esta pesquisa, tomou após o retorno dos estudantes para as aulas presenciais, foi o impedimento dos pais em entrarem na escola para levar seus filhos até suas respectivas salas, para impedir aglomerações dentro dos corredores e pátios internos. Laura e Clara foram as únicas que destacaram o sentimento de saudade em ver seus pais dentro da escola, e afirmaram que

Laura: Meu pai sempre podia entrar na sala e eu podia dar tchau pra ele.
(ENTREVISTA LAURA, 30 DE SETEMBRO, 2021).

Clara: prof, depois que o covid passar da para a gente chamar a mamãe e o papai para conhecer a nossa sala né.
(DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 14 DE SETEMBRO, 2021).

Diante dessas falas podemos compreender que a Clara e Laura sentem falta de ver seus pais dentro da escola, pois com a vinda da Covid-19 isso se tornou impossível. No ambiente da Educação Infantil as crianças criam relações com seus colegas, professores e demais funcionários da escola, passando por diversas experiências e sensações diariamente. Logo, a criança pequena também quer que seus familiares passem por essas sensações, que conheçam seus amigos, sua rotina, sua sala etc. Também, quando seus responsáveis estão presencialmente dentro das escolas, elas podem sentir-se mais segura e confiante em seu dia a dia.

Desta forma, a relação entre família e escola não beneficia somente estas duas instituições sociais, mas também a própria criança, pois amplia seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social (DESSEN; POLONIA, 2007). Além disso, ao participarem ativamente das vivências escolares de seus filhos, os pais podem ter a oportunidade de ampliar seu conhecimento a respeito da escola e da educação, dialogarem sobre possíveis limites e possibilidades da escola, favorecendo também a troca de informações com os professores e seus papéis na educação das crianças (POLONIA; DESSEN, 2005).

E para que essa interação entre pais e escola de fato se efetive, a escola deve estabelecer em seu Projeto Político Pedagógico estratégias diferenciadas que possibilite criar na instituição uma cultura de participação. Ou seja, fazer com que os pais/responsáveis adentrem nas escolas não somente para reuniões com a coordenação ou professora, mas sim que viva e conheça toda a vida escolar das crianças.

Além da relação família-escola fazer parte das falas das crianças, outra mudança percebida pelos estudantes em decorrência da pandemia de Covid19 foi em relação ao parque de areia, pois Alice aponta que

Alice: agora não pode ir no parquinho por causa do covid, mas antes a gente tinha que levar chinelo para pisar na areia e a gente podia ir no parquinho.
(ENTREVISTA ALICE, 01 DE OUTUBRO, 2021).

Durante a entrevista, o parque de areia mostrou ser um espaço em que, majoritariamente, as crianças desejam voltar a frequentar, pois obtivemos várias respostas a respeito do desejo em estar lá. Entendemos que o parque de areia é um espaço privilegiado para que as crianças interajam entre si, imaginem e brinquem de faz de conta (GLONEK, 2020). Isto porque o parque de areia é um amplo espaço com condições sociais oportunas para as culturas infantis.

Corroborando com isso, vemos que José e Lara apontaram que sentem saudades em ir ao parque, como demonstram as falas a seguir

Entrevistadora: Você tem ido no parque de areia?

Clara: Não vou, por causa que tem que esperar até passar o corona, mas ta demorando muuuito, mas mesmo assim tem que esperar. Eu to com saudade de ir lá, mas já que não da eu não vou né.

(ENTREVISTA CLARA, 01 DE OUTUBRO, 2021).

Entrevistadora: E como você se sente sem poder ir no parque?

José: Bem triste

Entrevistadora: Por quê?

José: Porque a gente fica sem brincar na areia, daí lá dava para fazer tipo uns castelinho de areia.

(ENTREVISTA JOSÉ, 08 DE OUTUBRO, 2021).

Lara: eu fico triste, porque tem bastante brinquedo lá, dai a gente pode se divertir.

(ENTREVISTA LARA, 01 DE OUTUBRO, 2021).

Desta maneira, podemos perceber o parque de areia como um lugar de diversão e brincadeiras. Não há de se duvidar da importância do brincar nas escolas de Educação Infantil, pois, com seu corpo, gestos e movimentos, a criança brinca e ao mesmo tempo desenvolve habilidades cognitivas, físicas e sociais, além de produzir as culturas infantis.

O brincar constitui-se como um direito da criança, sendo regulamentado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), pela Declaração dos Direitos da Criança e, no Brasil, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Juntamente com as interações, o brincar também compõe os eixos estruturantes propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), sendo reafirmados posteriormente pela Base Nacional Curricular Comum (2018).

Durante a entrevista, Miguel e Rafaelly também comentaram sobre o brincar na escola, afirmando que

Miguel: gosto da escola e porque eu quero brincar.

(ENTREVISTA MIGUEL, 30 DE SETEMBRO, 2021).

Rafaelly: Eu gosto de brincar com meus amigos e de brincar com os brinquedos la na areia.

(ENTREVISTA RAFAELLY, 01 DE OUTUBRO, 2021).

Desta forma, percebemos que as brincadeiras acontecem em vários momentos no cotidiano escolar, sendo um aliado importante na aprendizagem e desenvolvimento da criança. Nesse sentido, Oliveira (2020) assevera que o brincar constitui-se como um processo de humanização, permitindo à criança a construção de vínculos e a ampliação sobre seu conhecimento de si e do mundo a sua volta, possibilitando a criação de sua identidade.

Durante as observações, houve um momento em que a brincadeira foi descrita como sinônimo de liberdade, conforme o trecho a seguir:

Levei minhas crianças para brincarem na quadra com bola (cada um tinha a sua bola). Quando o Bernardo chegou lá, saiu correndo gritando “Liberdade”. (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 20 DE OUTUBRO, 2021).

Logo, podemos perceber que a criança sente necessidade de ser livre, explorar os ambientes, tocar objetos que as rodeiam e movimentar-se, se relacionar com seus pares e com os adultos, sem sinta barreiras ou impedimentos. Com isso, Kishimoto (2010, p. 90) contribui com nossa reflexão afirmando que

O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens desenvolve habilidade e introduz no mundo imaginário.

Nesse sentido, o brincar torna-se um elemento que possibilita a criança expressar suas emoções, pensamentos e visões de mundo. Ao brincar, ela consegue transmitir informações a respeito de si e de suas vivências, “deixando transparecer seu universo plural e rico em múltiplas linguagens” (CASTRO; VASCONCELOS; ALVES, 2020, p. 9).

No entanto, com a pandemia e a presença de protocolos de biossegurança nas escolas de Educação Infantil, as brincadeiras também precisaram ser adaptadas para respeitar o distanciamento social. Com isso, a liberdade corporal foi limitada, visto que as crianças não podiam brincar próximas e nem partilhar brinquedos e objetos pessoais (PARANÁ, 2021).

A consequência desta limitação corporal pôde ser percebida em determinadas ações das crianças

Para esperar os amigos chegarem na escola, a professora entregou pecinhas para as crianças brincarem em suas mesas. Em um determinado momento a Lara deitou a cabeça na carteira e não queria mais brincar. Perguntei para ela se estava bem, e ela falou que estava muito entediada de brincar na carteira. (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 13 DE SETEMBRO, 2021).

Toques, afetos, interações e brincadeiras fazem parte do cerne da Educação Infantil, e como afirmava Malaguzzi, as crianças expressam-se através de seu corpo, utilizando as cem linguagens. Porém, para respeitar as normas sanitárias de saúde podemos perceber que está ocorrendo uma descaracterização da Educação Infantil. Agora é sem toque, sem interações e sem brincadeiras compartilhadas.

Com isso, o corpo criança, que sente, expressa e interage, agora torna-se limitado em suas expressões, uma vez que para garantir a sua segurança, deve ficar longe de outros corpos, brincar a partir de novas regras e encontrar estratégias para adaptar-se a esse novo contexto.

A impossibilidade de contato corporal também afetou, em certa medida, a relação professor-aluno, pois diversas vezes nossas crianças solicitavam colos ou pediam para segurar em nossas mãos. Para respeitar os protocolos estabelecidos na instituição de ensino, tínhamos que recusar o pedido das crianças. Nesses momentos, percebíamos sentimentos de tristeza e frustração, conforme o seguinte relato:

No dia 16 de setembro, a Clara chegou chorando muito, e para levá-la para a sala tive que pegar ela no colo. Para isso, eu tive que vestir uma capa por cima da roupa, luvas e facemask. Ela ficou uns 10 minutos no colo para se acalmar. No dia seguinte (17/09) a Alice pediu para sentar-se no meu colo, e por motivos de segurança eu não podia deixar, expliquei também que eu precisei pegar a Clara no colo para ela parar de chorar. Por eu não ter permitido que a Alice viesse no meu colo ela ficou triste, ficando também com a cabeça abaixada durante as atividades, não querendo participar do momento de mobilização. OBS: a Alice é bem participativa nas aulas. (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 16 DE SETEMBRO, 2021)

Apesar da afetividade presente na relação professor-aluno não se restringir apenas a toques físicos, pudemos perceber neste momento de pandemia a necessidade das crianças em terem o contato físico com professores e colegas, através de um aperto de mãos, um colo ou abraço. Mesmo que o afeto não se restrinja ao contato físico, “colocar no colo, afagar o rosto, os cabelos, atender ao choro, consolar nos momentos de angústia e medo faz parte dos cuidados a serem dispensados a todas as crianças” (SANTANA, 2010, p. 19-20).

Vale ressaltar que a relação construída entre professor e aluno deve ser profissional (RIBEIRO, 2019), pois esta afetividade é uma grande aliada no processo escolar, visto que, as relações afetivas estabelecidas em sala de aula, contribuem com a construção de conhecimentos a respeito de si e no desenvolvimento das suas emoções (SARNOSKI, 2014).

Nesse sentido, podemos inferir que “toda a aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular” (LIMA et al., 2020, p. 5). Para o fortalecimento da relação afetiva entre professor-aluno, podem ser utilizados vários mecanismos, tais como: um elogio, o reconhecimento do seu esforço em realizar determinada atividade, motivação, respeito etc. No entanto, ressaltamos que o contato corporal, principalmente na Educação Infantil, também é uma manifestação de carinho.

Indo ao encontro desta ideia, Morales (1999, p. 67) destaca que

As relações interpessoais são manifestadas de diversas formas, das quais: a dedicação de tempo a comunicação com os alunos, a manifestação de afeto e os interesses pelos alunos, o elogio sincero, o interagir com os alunos com prazer entre outros; o oposto se trata de rejeição. Ou seja, os alunos devem sentir que o professor se interesse por eles, assim os alunos devem sentir-se livres para errar e aprender com seus erros.

A construção de relações afetivas pode se desenvolver em vários momentos e ambientes da escola, como por exemplo a hora do lanche. Ao redor de uma mesa vivemos vários momentos importantes e felizes, além da possibilidade da melhoria e construção de laços. Infelizmente não é difícil encontrarmos práticas docentes que inibem a conversa e interação no momento do lanche, solicitando sempre que as crianças comam em silêncio e rápido.

Entretanto, com a chegada da Covid19 e dos protocolos de biossegurança, foram internalizando nas crianças que “é proibido conversar sem máscara”. Logo, na escola que realizamos a pesquisa, o momento do lanche era marcado pelo silêncio das crianças. No entanto, elas utilizavam outras formas de interação para se divertirem

No início do momento do lanche o Caio falou: “é gente, agora todo mundo quietinho, porque não da pra conversar sem máscara”. E no momento que eles começaram a comer, como eles não podiam conversar, eles começaram a fazer mímicas para o amigo que estava na frente. Faziam mímicas e davam risadas.
(DIÁRIO DE CAMPO, 23 DE SETEMBRO, 2021)

Com isso, percebemos que mesmo sendo impedidas de conversar, o momento do lanche ainda era prazeroso e divertido, na medida em que criavam mecanismos de interação. No entanto, várias crianças destacaram a saudade em poder partilhar seu lanche com os colegas, como demonstrado nas falas da Alice, do Bernardo e do Miguel

Alice: as vezes eu tenho vontade de dividir a comida com os amigos, mas não da né.
(ENTREVISTA ALICE, 01 DE OUTUBRO, 2021)

Bernardo: “Nóis” não pode conversar, porque não da para conversar sem máscara e nem dividir o lanche.

Entrevistadora: E como você se sente com isso?

Bernardo: Ah eu queria poder comer o lanche dos amigos também, dai quando eles me dessem um pouquinho dele eu também dava do meu.

(ENTREVISTA BERNARDO, 01 DE OUTUBRO, 2021)

Miguel: Tem coronavírus, se dividir o corona vai na nossa barriga.

Entrevistadora: Entendi. Então você está falando que não pode dividir o lanche?

Miguel: Sim. No lanche a comida é gostosa, mas não pode dividir com o amigo.

(ENTREVISTA MIGUEL, 30 DE SETEMBRO, 2021)

Devemos nos atentar ao fato que a hora do lanche também deve ser planejada pelo professor, visto que a hora da alimentação não se restringe apenas uma necessidade biológica, mas também é uma necessidade social. É um momento em que além da criança adquirir hábitos saudáveis, proporciona a interação com o outro, a troca de informações e ao mesmo tempo adquire sua autonomia (BILORIA; METZNER, 2013). Logo, deve ser um momento de alegria e prazer.

Partimos agora para as análises que circundam as próximas questões, sendo estas: Imagine que agora você tem uma varinha mágica, e com essa varinha você pode mudar alguma coisa na escola. O que você mudaria? E a seguinte: imagine que agora você é um super-herói que conseguiu colocar um campo de proteção na escola, e o coronavírus não consegue entrar aqui. O que você gostaria de fazer aqui na escola, se não tivesse mais o coronavírus?

Neste ponto, torna-se necessário explicar que utilizamos do recurso da imaginação para formular tais questões por entender que ela é “para a criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não” (GIRARDELLO, 2011, p. 75).

Desta forma, com o auxílio deste poderoso recurso que é a imaginação, conseguimos atingir o ponto em que os sujeitos pensassem de forma sincera em suas respostas da maneira que realmente gostariam que fosse, mesmo que esse pensamento não seja possível de forma real.

Posto isso, quando indagados sobre a questão do que gostariam de fazer na escola, se não tivesse mais a Covid-19, percebemos mais uma vez o sentimento de ausência de brincar junto presente nas respostas entre os sujeitos. Guilherme, Rafaelly e Flávia nos concedem respostas semelhantes nesse sentido, como pode ser observado nos trechos que se seguem:

Guilherme: Acho que eu ia brincar com os amigos, daí daria para dividir o apontador também e os lápis de cor.
(ENTREVISTA GUILHERME, 01 DE OUTUBRO, 2021)

Rafaelly: Brincaria com os amigos.
Entrevistadora: Do que você brincaria?
Rafaelly: De emprestar os brinquedos, daria pra brincar junto.
(ENTREVISTA RAFAELLY, 01 DE OUTUBRO, 2021)

Flávia: Eu ia gostar de abraçar e fazer tudo mais.
Entrevistadora: E o que seria esse tudo mais?
Flávia: Tudo mais é poder abraçar, poder brincar, poder tocar em tudo, não igual agora que não pode tocar em nada por causa do covid.
(ENTREVISTA FLÁVIA, 30 DE SETEMBRO, 2021)

Neste sentido, os comentários pertinentes a esse questionamento sugerem a nós mais uma vez os sentimentos de falta relacionada ao brincar coletivamente e as demonstrações físicas de interações entre as crianças.

Ademais, refletindo sobre estas falas sob outro viés, ao se pensar na atitude de emprestar materiais, é possível perceber que esta não é uma ação neutra, todavia é uma atividade repleta de profundos significados quando localizada no contexto da Educação Infantil.

Pois, conforme o que foi observado, o empréstimo de materiais e de brinquedos na sala de aula é também uma oportunidade para a criança estabelecer pontes e relações com os demais

colegas. Neste ponto, é presumível que as culturas de infância se encontram imbricadas nessas relações.

Diante disso, é possível afirmar que a criança, enquanto sujeito ativo do ambiente educativo, é capaz de ressignificar pequenas atitudes, como por exemplo emprestar e dividir o apontador com os amigos, que se torna um mediador das relações infantis. Assim, por meio desta reflexão, entendemos que as culturas de infância estão atreladas a todos os comportamentos da criança, de forma natural e inconsciente.

Ainda sob a questão do que você gostaria de fazer na escola, se não tivesse mais o coronavírus, outro ponto importante esteve presente nas falas dos sujeitos, isto é, foi constatada a carência que os sujeitos sentem de brincar nos parques da escola. De acordo com o que foi mencionado por Clara e Alice durante a entrevista:

Entrevistadora: Imagine que agora você é um super-herói que conseguiu colocar um campo de proteção na escola, e o coronavírus não consegue entrar aqui. O que você gostaria de fazer aqui na escola, se não tivesse mais o coronavírus?

Clara: Dai eu, hummm..tô pensando, humm.. daí eu fazia o parquinho de lá abrir e fazia uns banquinhos para as professoras sentarem.

(ENTREVISTA CLARA, 01 DE OUTUBRO, 2021)

Alice:Eu tirava minha máscara, só que daí tinha que jogar ela no lixo, porque ela ia estar com covid. Ai eu também ia brincar com os amigos lá no parque de areia, e poder pegar na mão da profe.

(ENTREVISTA ALICE, 01 DE OUTUBRO, 2021)

É com as falas verbais de Clara e de Alice que temos a clareza da ausência sentida por elas de brincar no parque. Sob esse aspecto de brincar no parque, mais uma vez o corpo da criança fala por ela, ainda que sua declaração verbal não tenha explicitado. Tal assertiva pode ser notada em diversos dias em que a turma dos sujeitos precisava passar pelo parque para chegar até a quadra, e o Davi, aproveita dos momentos em que a professora não está olhando para poder rapidamente tocar no gira-gira que está interdito (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 22 DE SETEMBRO, 2021).

O ato estratégico de apenas tocar no brinquedo ainda que seja por poucos instantes representa uma tentativa de alento para a criança que está há meses impedida de brincar nele em decorrência dos protocolos de biossegurança.

Desta forma, interpretamos que ainda que o Davi não tenha mencionado verbalmente sentir falta de brincar no parque, sua atitude corporal sugere a ausência e a vontade que ele sente deste momento de brincar, pois, Davi, em seu esforço para aproximar-se do brinquedo enquanto a professora não está olhando nos aponta, de forma sincera, a direção que seu corpo quer seguir, de brincar e construir culturas no ambiente do parque da escola.

O parque é um importante espaço para desenvolver na criança diversas habilidades. Conforme a fala de Beltrame e Oliveira (2011, p.4341) “no momento do parque infantil a criança procura demonstrar seus sentimentos, sua imaginação, transformando fatos de sua realidade em brincadeiras de faz-de-conta”.

Assim sendo, concordamos com a fala das autoras e entendemos que a criança também reconhece o parque enquanto uma superfície privilegiada para a consolidação de brincadeiras, interações, culturas e imaginação. Desta forma, é por fim, um espaço propício e necessário para o desenvolvimento da criança.

Mais adiante, quando questionadas a respeito sobre as mudanças que fariam na escola, as crianças Alice e José destacaram ações que remetem aos usos de EPIs no ambiente escolar, afirmando que

Alice: Eu mudaria que saísse o covid, daí a gente podia ficar sem mascarar e abraçar o amigo. (ENTREVISTA ALICE, 01 DE OUTUBRO, 2021)

José: Mudaria...que nós não ia usar a máscara.

Entrevistadora: E por que você mudaria isso?

Jose: Porque fica muito chato com a máscara. (ENTREVISTA JOSÉ, 01 DE OUTUBRO, 2021)

Diante destes relatos, percebemos que as crianças têm muito a dizer sobre suas perspectivas em relação ao momento pandêmico que estamos vivenciando. Muitos profissionais foram consultados e tiveram legitimadas suas perspectivas, mas a fala das crianças, principais beneficiadas pelos processos escolares, têm sido deixadas à margem. Assim, é essencial validar suas falas (verbais e não verbais) para trazer elementos de reflexão acerca dos processos escolares, pois a criança é um sujeito social competente para interpretar o universo em que vive.

Diante destas reflexões a respeito das falas das crianças sobre o brincar e as relações que estabelecem com seus pares em diversos momentos e ambientes escolares, na próxima seção traremos suas falas e nossas análises a respeito dos protocolos de biossegurança.

3.2. PROTOCOLOS DE BIOSSEGURANÇA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE FALAM AS CRIANÇAS?

O ano de 2020 será conhecido pelas futuras gerações como o ano em que a pandemia de COVID-19 gerou impactos profundos em todas as esferas sociais a nível mundial, que tiveram que mover esforços para adaptar-se às novas configurações ocasionadas em decorrência do vírus.

Por outro lado, em virtude das campanhas de vacinação, o ano de 2021 será conhecido como o ano em que diversos setores começaram a retomar suas atividades, vislumbrando retornar ao que era conhecido como “normal”. Direcionando o olhar para o campo da educação, neste ano, mais uma vez, esforços foram conduzidos para a retomada das aulas presenciais e a continuidade do ensino híbrido.

Por meio do decreto Estadual nº 6.637, de janeiro de 2021 em seu artigo art. 1º, ficou autorizada a retomada das atividades curriculares e extracurriculares presenciais nas instituições de ensino públicas e privadas no Estado do Paraná (Decreto Estadual nº 6.637, de 20 de janeiro de 2021).

Este decreto ocorre mediante protocolos de biossegurança, que visam oferecer mais segurança em relação à contenção da transmissão do vírus entre os atores que compõem o cotidiano escolar: professores, crianças e funcionários.

De acordo com o Protocolo de Biossegurança para Retorno das Atividades nas Instituições Federais de Ensino (BRASIL, 2020) do Ministério da Educação, o conceito de biossegurança é definido como: “o conjunto de ações voltadas para a prevenção, minimização ou eliminação de riscos inerentes às atividades de pesquisa, produção, ensino e prestação de serviços, visando à saúde do homem e dos animais, à preservação do meio ambiente e à qualidade dos resultados” (BRASIL, 2020, p. 6-7).

Desta forma, as ações descritas nos protocolos de biossegurança são imprescindíveis para o retorno das atividades presenciais nas escolas, pois são destinadas a prevenir, controlar ou eliminar riscos inerentes às atividades que possam interferir ou comprometer a qualidade de vida, a saúde humana e o meio ambiente (BRASIL, 2020).

Dentre as ações preventivas propostas no protocolo estadual, estão inclusas: a vedação, sob qualquer circunstância, de realização de atividades coletivas que envolvam aglomeração ou contato físico, incluindo-se os esportes coletivos, entre outras. Desta forma, em ambientes fechados deve-se respeitar a distância mínima de 1,5m entre um indivíduo e outro. (PARANÁ, 2021)

Outra ação que consta no referido decreto refere-se ao limite de 30% (trinta por cento) da quantidade total de alunos, que circunscreve a quantidade de alunos das instituições de ensino no ensino presencial, além do uso obrigatório da máscara por parte de professores e das crianças nas dependências das instituições. (PARANÁ, 2021)

Diante de tantas mudanças exigidas em função dos protocolos de biossegurança, o ambiente educativo passa a assumir novas organizações e características. Com isso, na

modalidade da Educação Infantil, o principal sujeito que a compõe, a criança, passa a fazer uso de suas capacidades para adaptar-se às novas configurações sociais impostas pelos protocolos.

Isto posto, ao conduzir nossos olhares para as entrevistas que foram realizadas para a produção de dados desta pesquisa, a partir das falas – verbais e não verbais - dos sujeitos participantes, é possível inferir inúmeras reflexões acerca das observações e entrevistas que foram realizadas.

De modo geral, em nossas análises concluímos que a maioria dos entrevistados reconhece a importância do uso da máscara para a prevenção em relação ao vírus. Este reconhecimento pode ser notado por exemplo, nas falas de Alice e Jadson, quando questionados sobre o que acham/sentem em relação ao uso da máscara o dia todo na escola, eles consideram:

Alice: Bom, porque a gente se protege, daí a gente pode se proteger do corona.
(ENTREVISTA ALICE, 01 DE OUTUBRO, 2021)

Jadson: Eu acho que a máscara é pro coronavírus, pro coronavirus protege... A máscara protege nós, se não o coronavírus vai na boca e no nariz.
(ENTREVISTA JADSON, 30 DE SETEMBRO, 2021)

Tendo como ponto de partida as falas das crianças percebemos que elas reconhecem a importância do uso da máscara para a proteção individual de cada um. Assim sendo, ao reconhecer a essencialidade do uso da máscara no dia a dia escolar, pela criança que ali está inserida, sugere a sua assimilação de hábitos presentes e incorporados no mundo dos adultos, desta forma, nota-se que a criança é um sujeito capaz de adaptar-se às regras impostas.

Além do mais, conforme a fala das crianças, é possível perceber também que elas não apenas imitam os hábitos já incorporados que observam do mundo os adultos, mas que de fato compreendem que ao utilizar a máscara estarão mais prevenidos em relação ao contágio do vírus.

Por outro lado, apesar de compreender a importância de usar a máscara na escola, alguns sujeitos ressaltam que ela atrapalha em momentos de atividades físicas e de brincar, como demonstrado na fala do Bernardo:

Bernardo: Eu não gosto muito, porque daí atrapalha a respiração, tipo quando a gente vai para a educação física da vontade de tirar, só que não dá porque daí a gente não pega covid, mas eu gosto mais de ficar em casa sem máscara.
(ENTREVISTA BERNARDO, 01 DE OUTUBRO, 2021)

Com a fala verbal de Bernardo durante a entrevista, fica explícito de forma objetiva que ele não gosta de usar a máscara durante o dia todo na escola. É válido ressaltar, conforme já mencionado, que a criança usa de seu corpo para se expressar, além da linguagem oral

(CAMARGO, 2020). Desta forma, podemos inferir que outras crianças sentem o mesmo incômodo que Bernardo, baseando-se nas expressões de seus corpos, mesmo que elas não tenham dito oralmente.

Desta forma, nas palavras de Garanhani e Nadolny (2010, p. 66) “o movimento corporal se apresenta na Educação Infantil como uma linguagem, pois toda a movimentação da criança tem um significado e uma intenção”. Essa linguagem pôde ser observada em diversos momentos do cotidiano dos sujeitos, por exemplo nos momentos em que Miguel pega frequentemente em sua máscara, demonstrando que sente incômodo ao usá-la (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 03 DE SETEMBRO, 2021). É possível interpretar o seu movimento gestual desta forma, ainda que ele não tenha citado isso verbalmente nesta ocasião, como o Bernardo fez ao dizer que não gosta de usá-la.

Neste ponto, consideramos importante também destacar o conceito de movimento corporal aqui citado. Isto é, nas palavras de Garanhani e Nadolny (2010, p. 67) o movimento constitui-se como

uma linguagem não-verbal que permite à criança agir no meio em que está inserida, através da expressão de suas intenções e construção de relações de comunicação [...] a criança utiliza a movimentação do seu corpo como linguagem para compreender, expressar e comunicar suas ideias, entendimentos, desejos etc.

O referido conceito está presente em todas as esferas sociais em que a criança está inserida, estendendo-se além do ambiente das salas de aula, pois é através dos movimentos e dos trejeitos de seu corpo que ela se expressa ao mundo.

Desta forma, com base neste conceito de corpo como forma de linguagem, os gestos de Miguel de pegar em sua máscara continuamente são interpretados como uma estratégia inconsciente de seu corpo para dizer que ela limita suas expressões corporais e faciais, interpondo-se entre suas relações com o mundo.

Rematando este fragmento de análise, Garanhani e Nadolny (2009) ainda pontuam que é por meio do movimento, que a criança aprende sobre si mesma, se relaciona com o outro e com os objetos, desenvolve suas capacidades e aperfeiçoa habilidades. Assim, o corpo torna-se um importante recurso utilizado pela criança para seu conhecimento a respeito de si e do meio em que está inserida, para expressar seu pensamento e experimentar diferentes relações.

Com isso, damos segmento para o próximo questionamento realizado no momento das entrevistas, sendo ele relacionado às demonstrações de carinho entre as crianças. O brincar é central para a criança, assim, quando questionadas sobre como demonstram que gostam dos

amigos nesse momento em que não se pode abraçá-los ou tocá-los, as respostas remetem-se grande parte ao momento de brincar, conforme a resposta do José

Entrevistadora: Nesse momento que não podemos abraçar e nem tocar nos amigos e professora, como você mostra que gosta deles?

José: Nós brincamos juntos, eu convido meus amigos para brincar.
(ENTREVISTA JOSÉ, 01 DE OUTUBRO, 2021)

No mesmo sentido, Miguel complementa com uma estratégia semelhante à de José, esta permite demonstrar aos amigos que gosta deles, como pode observado no fragmento a seguir:

Miguel: Eu mostro pra eles pra mim brinca com eles.

Entrevistadora: Você pede pra brincar com eles?

Miguel: Sim, brinca de pega pega, de super-herói e no quadro de giz.
(ENTREVISTA MIGUEL, 30 DE SETEMBRO, 2021)

Neste ponto, o convite para o ato de brincar é mencionado pelos sujeitos José e Miguel como uma forma de demonstração de amizade e carinho com os colegas. Além disso, é em virtude destas falas, que entendemos que José e Miguel visualizaram o brincar como algo que ultrapassa a esfera do puro divertimento, até chegar à dimensão que promove conforto a eles.

Nas explanações de Kishimoto (2001), o autor coloca que é por meio do brincar que as crianças são capazes de lidar com complexas dificuldades psicológicas. Desta forma, em suas falas os meninos nos revelam que o brincar com outras crianças traz confortos únicos para a criança, auxiliando-a a lidar com as experiências de mundo que ainda não consegue compreender e explicar sozinha, como no caso das demonstrações de afeto.

Ademais, entendemos que a atividade de brincar entre os pares proporciona à criança inúmeros desenvolvimentos, possibilidades de criar novos mundos, e também a experiência de imitar e representar a realidade e o contexto que a cerca. Esta afirmativa pode ser observada ao longo do processo investigativo, em um dia do cotidiano escolar dos sujeitos:

Em um momento recreativo em que as crianças podiam se organizar livremente para brincar, foi observado que quatro crianças brincavam de ‘‘coronavírus’’, brincadeira que consistia em uma das meninas representar o papel de uma médica que cuidava das outras crianças, estas representavam o papel de pacientes e supostamente estavam infectados pelo vírus. (DIÁRIO DE CAMPO, 04 DE NOVEMBRO, 2021)

Nesse sentido, com base neste fragmento de observação, podemos concordar que “no brincar as crianças imitam e representam as interações presentes na sociedade na qual vivem” (WAJSKOP, 1995, p.67), pensando e analisando sobre sua realidade, cultura e o meio em que está inserida, discutindo sobre regras e papéis sociais (TEIXEIRA; VOLPINI, 2014).

Tais assertivas dos autores foram ilustradas de modo espontâneo quando as crianças tentaram, de modo lúdico e fantasioso, representar situações que ganharam destaque durante o momento de pandemia, ou seja, médicos que cuidaram de pacientes acometidos com o vírus da Covid-19.

Assim, compreendemos que o entendimento das crianças sobre o atual contexto vivenciado, demonstra de forma natural a perspicácia presente no intelecto infantil, pois os sujeitos fizeram uso de artifícios como a imaginação para representar e assim assimilar cenas que foram observadas no cotidiano, sob a forma de brincadeiras.

Ao representarem tais cenas que ganharam destaque nos noticiários, os sujeitos fizeram uso de elementos presentes na cultura dos adultos para produzir sua própria cultura. Sobre isso, Corsaro (2011, p. 53) coloca que “as crianças se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares”, conforme pôde ser observado.

Sendo assim, em conformidade com as palavras de Oliveira e Rubio (2013, p. 1) “o brincar de faz de conta permite à criança a construção do mundo real, pois brincando ela trabalha com situações que vive no social, podendo assim, compreendê-las melhor”. Desta forma, além do que já foi dito, consumamos com este fragmento identificando que, a brincadeira construída naquele momento também proporcionou às crianças possibilidades para que elas pudessem assimilar as situações reais do cotidiano.

Como a brincadeira desempenha papel fundamental na vida da criança e constitui-se como uma representação singular da realidade, própria da infância, consideramos importante trazer a definição deste conceito. Deste ponto de vista, trazemos mais uma vez a contribuição de Wajskop (1995, p. 66) ao interpor que o brincar

Define-se por uma maneira que as crianças têm de interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas. Por causa disso, transformou-se no espaço característico da infância para experimentar o mundo adulto sem adentrá-lo como partícipe responsável.

Com base nesta definição, estabelecemos relações que o brincar representando cenas do cotidiano, no caso o brincar de médico é o que Corsaro (2011) denomina de reprodução interpretativa por parte da criança. Nas palavras do autor o referido termo

Abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. Na verdade (...), as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais (CORSARO, 2011, p.31-32)

Desta forma, a brincadeira não é a pura e simples reprodução da realidade, mas atrelado a ela a criança faz suas contribuições baseada em suas experiências próprias. Isto posto, postulamos ainda que é através da brincadeira com seus pares que a criança racionaliza sobre o mundo ao seu redor, criando meios próprios para entendê-lo e interpretá-lo.

Dando segmento as análises, além do brincar, outra forma encontrada por alguns dos sujeitos para demonstrar aos colegas que gostam deles foi observada em certos momentos do cotidiano e durante o momento das entrevistas, conforme nos fragmentos a seguir:

Entrevistadora: Nesse momento que não podemos abraçar e nem tocar nos amigos e professora, como você mostra que gosta deles?

Clara: Ah eu só falo né

Entrevistadora: Só fala?

Clara: E entrego cartinhas, as cartinhas são para mostrar que gosta. Igual ontem que você deu as folhas e eu fiz uma carta para a Alice.

(ENTREVISTA CLARA, 01 DE OUTUBRO, 2021)

Para Clara, só falar é insuficiente para demonstrar todo o carinho que gostaria de direcionar aos amigos, desta forma, uma tática encontrada por ela foi à confecção de cartas que externam seus sentimentos. Sobre esse trecho, percebemos que Clara expressa sentir que sua voz não é validada.

Neste ponto, é possível perceber os entendimentos de Clara acerca da infância enquanto o oposto defendido pela concepção da Sociologia da Infância. Pois, em sua fala, é perceptível seu discernimento sobre a desconsideração da fala da criança enquanto sujeito portador de conhecimentos.

Concordando com isso, Sarmento (2005) em suas explanações, defende que a infância, por vezes é considerada como a idade do não-falante, ou seja, a criança é tida como alguém que não possui considerações a serem feitas e que não merece ter a sua voz considerada.

Desta forma, percebemos no cerne da fala de Clara que ela sente que a sua voz é menosprezada e insuficiente para expressar ao mundo suas considerações, e em virtude disso, para se sentir validada e considerada ela elabora registros gráficos, ou seja, desenhos para os colegas.

Ainda nesta questão, mas esmiuçando por outro viés, as tais cartinhas mencionadas nas falas de Clara também se encontram presentes na fala da entrevista de Lara e de Alice:

Entrevistadora: Nesse momento que não podemos abraçar e nem tocar nos amigos e professora, como você mostra que gosta deles?

Lara: Falando, tipo eu falo “eu te amo”, eu também posso chamar eles para brincar comigo. Aí ontem eu também fiz uma cartinha para a Clara, aí ela fez uma para a Alice

e pra mim.
(ENTREVISTA LARA, 01 DE OUTUBRO, 2021)

Entrevistadora: Nesse momento que não podemos abraçar e nem tocar nos amigos e professora, como você mostra que gosta deles?

Alice: Eu falo que eu te amo e falo que eu gosto, e quando a gente pede folha para desenhar eu faço cartinha. Ontem eu fiz aquela cartinha para a minha mãe.
(ENTREVISTA ALICE, 01 DE OUTUBRO, 2021)

O conteúdo das cartas elaboradas pelos sujeitos, eram em sua maioria, registros gráficos, desenhos que representavam de forma simbólica os sentimentos, emoções e anseios das crianças que ainda não possuíam conhecimentos para se expressar através da escrita, e que são impedidas de se demonstrar através do toque físico.

Neste ponto, entendemos que as crianças reconhecem o desenho como uma forma de linguagem, além de suas falas verbais e da expressão corporal. Isto é, o desenho também é uma possibilidade para que a criança se comunique com seus pares e com o mundo. Essa consideração é partilhada por Hanauer (2013) quando o autor defende que:

O desenho comunica e atribui sentido às sensações, sentimentos, pensamentos e realidade, por meio de linhas, formas, traçados e cores. Retrata a realidade e o imaginário, onde a criança expressa os seus sentimentos e sua compreensão de mundo. Cada traço diz, muitas vezes, mais do que palavras. (HANAUER, 2013, p.77)

Assim, os sujeitos do estudo atribuem novos significados aos desenhos realizados, pois é por meio deles que as crianças passam a se relacionar com o mundo. Desta forma, percebe-se que o ato de entregar uma cartinha ao colega de classe, independente do conteúdo desta adquiriu um novo significado, passando a representar uma demonstração de carinho para com ele.

Isto posto, concordamos com a fala de Hanauer (2013) acerca do desenho como linguagem e sobretudo, concebemos que os desenhos realizados pelos sujeitos e entregues aos colegas também se constituem como estratégias encontradas e adaptadas por eles para demonstrar carinho, sentimentos e afetos, frente a impossibilidade de contatos físicos.

Ao mudarmos o foco de análise, especificamente em relação ao conceito de brincar, no momento das entrevistas, quando questionamos as crianças sobre poder brincar juntinho com os amigos na escola e se é possível brincar com os amigos respeitando o distanciamento social, as respostas ficaram segmentadas entre o ser possível e o não ser. Na fala da Alice, ela afirma que

Sim, é só brincar de longe, dá para brincar separado, tipo a Rafa fica em um quadrado e eu fico em outro.

(ENTREVISTA ALICE, 01 DE OUTUBRO, 2021)

Em sua fala, Guilherme vai ao encontro da afirmativa da colega, e complementa que pode brincar com os amigos desde que fique longe. (ENTREVISTA GUILHERME, 01 DE OUTUBRO, 2021). Na mesma direção dos colegas, Laura afirma que é possível, se “ficar um pouquinho longe do amigo, e ficar em cada tatame” (ENTREVISTA LAURA, 30 DE SETEMBRO, 2021)

Na fala de Laura, é ressaltado que a condição necessária para que a brincadeira aconteça de modo seguro, é cada criança brincar em um tatame, longe uns dos outros. O tatame a que ela se refere e o ‘quadrado’ presente também na fala da Alice é um tapete de borracha colocado no chão da sala de aula pela professora, para que as crianças possam brincar afastadas dos colegas, respeitando o distanciamento social.

Ao mencionar o uso dos tatames e do “quadrado”, é possível perceber o entendimento de Laura e de Alice sobre as regras sociais instituídas em sua sala de aula, pois cada criança brincar em um tatame e respeitar a distância entre eles é um combinado feito pelas professoras com a turma de modo coletivo logo no início do ano letivo.

Os combinados na Educação Infantil constituem os princípios que mediam as relações entre os pares na instituição escolar. Construir estes combinados junto com as crianças permite que eles sejam respeitados de forma assídua, visto que a participação da criança neste momento faz com que ela se sinta parte importante do ambiente educativo.

Ao citar os combinados da sala de aula, Laura e Alice demonstram seus entendimentos sobre a importância de se respeitar as regras de convívio no ambiente escolar associadas à prevenção da Covid-19. Assim, podemos perceber que a criança compreende a necessidade deste combinado para a sua segurança durante o momento de brincar nos tatames.

No âmbito desta fala, além dos entendimentos sobre os combinados da sala de aula, Laura e Alice expõem de forma sucinta os profundos impactos que esse novo jeito de brincar gera para as culturas de infância produzidas. Pois, a criança constrói culturas em suas experiências diárias, e especialmente quando brinca entre os pares.

Nas entrelinhas das falas dos sujeitos, quando identificam que o brincar se modificou em função dos protocolos de distanciamento social, sendo necessário o uso dos tatames por não ser viável o brincar em pares da forma que era antes da pandemia implica em dizer que as culturas de infância produzidas nesse momento também são afetadas e modificadas na mesma medida que o brincar. Assim, Laura e Alice têm ciência de que as culturas de infância, apesar de possuírem uma dimensão de espontaneidade para a criança que a produz, dependem de

fatores externos a elas.

Sob esta linha de raciocínio, Sprea e Garanhaní (2014, p. 115) expõem que as culturas de infância “não são construções isoladas. Pelo contrário, revelam-se na convergência de forças distintas advindas tanto das relações no interior das gerações que se alternam, quanto do contexto social no qual as crianças se inserem”.

Com isso, podemos notar através da fala das meninas que elas identificam que as novas condições para o brincar (respeitando os limites dos tatames) impactam as culturas de infância a serem produzidas, isso tudo como consequência do contexto vivenciado.

Ainda nesta questão de brincar junto aos amigos na escola, Rafaelly por sua vez, complementa as respostas dos colegas arrematando com uma reflexão acerca da importância do uso da máscara ao brincar: “Hum...sem tirar a máscara e também tem que ficar longe” (ENTREVISTA RAFAELLY, 01 DE OUTUBRO, 2021).

Assim como reconhecer a importância de brincar em tatames separados, admitir que o uso da máscara durante os momentos de brincadeira com os colegas é importante para prevenir-se do contágio pela Covid-19 demonstra mais uma vez que as crianças possuem entendimentos próprios sobre questões que são pertinentes também ao mundo dos adultos.

Ademais, explicar estratégias para que a brincadeira possa acontecer de um modo seguro diz respeito aos modos das crianças de se adaptarem às novas exigências sociais. Diante deste questionamento, as respostas do Miguel chamam a atenção:

Miguel :Não, por causa do coronavírus.

Entrevistadora: Mas será que tem como brincar ao mesmo tempo em que você fica longe do amigo?

Miguel: Sim.

Entrevistadora: Como seria essa brincadeira?

Miguel: (Pensando) Não sei...

(ENTREVISTA MIGUEL, 30 DE SETEMBRO, 2021)

No que tange esta fala, não saber descrever como seria uma brincadeira em que tenha que ficar afastado dos amigos no ambiente da Educação Infantil, sugere que para o Miguel, a companhia e as interações com outras crianças é um fator essencial para que a brincadeira de fato se consolide.

A fala de Miguel sobre precisar dos amigos para brincar na escola faz-nos perceber que para ele, as culturas de infância são construídas em conjunto, na interação com outras crianças no dia a dia escolar. No que tange às interações, é possível estabelecer um elo com uma situação que foi notada em um momento das observações diárias, sendo esta:

Para esperar os amigos chegarem na escola, a professora entregou pecinhas para as

crianças brincarem em suas mesas, individualmente. Em um determinado momento a Lara deitou a cabeça na carteira e não queria mais brincar. A professora perguntou para ela se estava bem, e ela falou que estava muito entediada de brincar na carteira; (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 13 DE SETEMBRO DE 2021)

O fato de Lara estar na escola, estar rodeada de amigos e de brinquedos e ainda sim sentir-se entediada a ponto de abster-se da brincadeira sugere a enorme falta que ela sente das interações com seus colegas.

As interações, presentes de forma indireta na fala do Miguel e na atitude de ausência de Lara, concomitantemente com as brincadeiras compõem os eixos norteadores da Educação Infantil, conforme o que está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010).

A respeito destes eixos que perfazem o currículo da Educação Infantil, Machado et al. (2021) depreendem que a criança é socializada nas relações que estabelece com seus pares, com as diversas pessoas que convivem e é através destas interações e experiências que ela viabiliza uma compreensão ampliada de mundo.

Isto posto, Miguel e Lara relatam que a nós que o brincar e as interações com outras crianças consolidam as culturas de infância. Assim, partimos para a compreensão de que para que a criança consiga produzir as culturas de infância, é necessária a interação com seus pares.

Desta forma, as crianças, de certa maneira, têm potencial crítico em saber que ambos os eixos são indispensáveis para a primeira infância pois configuram-se fatores essenciais para a construção das relações infantis entre seus pares, e atrelado a elas, a composição das culturas de infância

Por conseguinte, partimos para as reflexões acerca da próxima pergunta realizada durante a entrevista, sendo esta: quando você lembra que precisa ficar longe dos amigos e da professora, o que você sente?

As respostas pertinentes a esse questionamento implicam a nós pensar em um sentimento de ausência e principalmente de saudade que os sujeitos compartilham em relação aos colegas, ainda que estejam convivendo com eles no dia a dia.

Conforme pode ser notado na fala de Alice: “Eu me sinto meio ruim, porque eu não posso abraçar” (ENTREVISTA ALICE, 01 DE OUTUBRO, 2021). Ao dizer que se sente “meio ruim” e não conseguir explicar o significado deste sentimento faz-nos pensar que ela nunca havia sentido algo semelhante e que não gosta de ficar distante dos amigos.

Os sujeitos Caio, Rafaelly, Laura e Miguel partilham da mesma resposta, dizem sentir saudade dos amigos e da escola como era antes da Covid-19. Entendemos e interpretamos suas

falas desta maneira porque antes da pandemia, as interações infantis não eram interpostas e limitadas por protocolos de distância entre as crianças.

Torna-se necessário desmembrar que os sentimentos de ausência e de saudade estão unidos e são pertinentes às relações da criança com seus pares, conforme pôde ser observado em diversos momentos do cotidiano dos sujeitos, como neste fragmento em que o contato físico foi utilizado como forma de demonstração de carinho e de afeto entre as crianças:

Uma criança que estava online retornou para o presencial no dia 09/09, e no dia 10 ele e Gabriel se abraçaram no momento da entrada. A professora então chamou os dois para conversar em um cantinho, enfatizando que agora não se pode ter contato físico com os amigos, por causa da covid-19. As duas crianças (Gabriel e outro) não disseram nada, apenas olharam para baixo e foram se sentar em seus lugares e abaixaram as cabeças, aparentando estarem tristes. (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 10 DE SETEMBRO DE 2021)

Ao adentrarmos nesta questão, entendemos que falar do afeto é importante, na medida em que “afeto significa afeição; amizade; amor e designa um estado da alma, um sentimento; é uma mudança ou modificação que ocorre simultaneamente no corpo e na mente de alguém” (MELLO; RUBIO, 2013, p. 2).

Na busca de compreender melhor a essencialidade deste conceito, trazemos aqui um pouco das concepções de Wallon quando o autor defende que o aspecto afetivo ocupa lugar central no ponto de vista da construção da pessoa (WALLON, *apud* LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992).

A afetividade tem sua importância para a constituição da criança enquanto ser social, pois segundo o autor, a afetividade é uma premissa para o desenvolvimento do indivíduo e está presente em sua vida desde os primeiros momentos após o nascimento (WALLON, *apud* LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992).

Desta forma, como a criança se relaciona com o mundo através de seu corpo (Camargo, 2020), entendemos que a afetividade também é permeada pelas relações corporais que ela estabelece com o mundo. Conforme a fala dos sujeitos, não poder expressar sua afetividade utilizando como recurso o corpo faz com que a criança sinta a ausência das relações afetivas corporais.

Em se tratando do ambiente infantil, a afetividade se estende para além da esfera das relações entre os pares e perpassa também para a relação com a professora. Desta forma, o sentimento de ausência também se encontra presente nesta relação. Conforme registrado durante esta situação:

Neste dia a Clara chegou chorando muito, e para levá-la para a sala a professora

precisou pegá-la no colo. Para isso, vestiu uma capa por cima da roupa, luvas e faceshield. Ela ficou cerca de uns 10 minutos no colo para se acalmar. No dia seguinte (17/09) a Alice pediu para sentar no colo da professora, e por motivos de segurança de ambas as partes, não foi permitido, foi explicado que era preciso pegar a Clara no colo para ela parar de chorar. Por não permitir que a Alice viesse no colo ela ficou triste, ficando também com a cabeça abaixada durante as atividades, não querendo participar do momento de mobilização. OBS: a Alice é uma criança participativa nas aulas. (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 16 DE SETEMBRO, 2021)

Na Educação Infantil o docente representa uma figura importante para a criança, e desta forma, as relações afetivas presentes nesta relação de professor-aluno são essenciais para o desenvolvimento da criança de primeira infância. Conforme as palavras de Amorin e Navarro (2012, p. 3) na “Educação Infantil, qualquer aprendizagem está intimamente ligada à vida afetiva, por isso não cabe à escola diminuir esta vida afetiva, mas sim ampliá-la e fortalecê-la, criando um ambiente socioafetivo saudável para esses pequenos seres em formação”.

Isto posto, Alice reconhece que a afetividade pode ser demonstrada na forma corporal, através do colo, e que esta forma de demonstração é importante para ela em sua relação com a professora. Nesta situação, inferimos que o pedido de colo além ser um pedido de conforto para a criança também proporciona a ela o sentimento de segurança.

Assim é válido salientar também que ela não se dá unicamente por meio de toque físico, mas também por meio de gestos simples, como sorrir, escutar, refletir, respeitar, entre tantos outros, desta forma, ela é o “combustível” necessário para a adaptação, a segurança, o conhecimento e o desenvolvimento da criança (MELLO; RUBIO, 2013).

Baseado neste argumento, na tarde em que Alice não pode ir ao colo de sua professora, a docente ofereceu a ela um olhar diversificado, isto é, mais atento e gentil para que a criança se sentisse acolhida de formas diferenciadas.

Diante das reflexões aqui colocadas, entendemos que os protocolos de biossegurança são imprescindíveis para a segurança de estudantes e de professores no ambiente escolar em tempos de pandemia. No entanto, tal importância não exclui o fato de que eles interferem de forma desfavorável no que tange às interações infantis, pois limitam o contato entre as crianças.

Em nossas observações do cotidiano escolar, aliadas as nossas reflexões, percebemos ainda a presença subjetiva, porém marcante das chamadas categorias elementares dos direitos da criança, ou seja, os três P 's -proteção, participação e provisão- definidos anteriormente por Soares (2005).

É possível exemplificar tal assertiva quando percebemos que os Direitos de Proteção estavam presentes quando as crianças ficaram impossibilitadas de usufruir de certos espaços da escola e das interações e trocas corporais com os colegas e professora para sua própria proteção

em relação à contaminação pela Covid19. Tal direito ficou assegurado por meio dos protocolos de biossegurança.

Por outro lado, ainda que esteja limitada pelos protocolos de biossegurança, a criança enquanto protagonista social acaba por criar estratégias de linguagem, expressão, movimentação e de brincadeiras, para conseguir comunicar-se das mais diversas formas, mesmo que esteja mediada pelas regras impostas.

Desta forma, dizemos aqui que a criança tem em si grande potencial de resiliência e sob esta linha de pensamento, ao referir a esse respeito da criança e de sua resiliência, entendemos que ela possui uma capacidade natural para se recuperar de uma situação adversa, assim, possui habilidades para se adaptar às intempéries, como no caso, aos protocolos de biossegurança. Ao fazer isso, a criança produz estratégias próprias e de forma única que a permitem estabelecer relações com seus pares e a continuar produzindo culturas no ambiente educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho buscamos reconhecer o protagonismo infantil e validar as falas-verbais e não verbais - das crianças sobre a escola de Educação infantil durante a pandemia de Covid19, pois as crianças, por meio de seu corpo, expressam suas ideias, pensamentos, sensações e conhecimentos acerca de si e dos outros. Ademais, são capazes de formular teorias, interpretações, hipóteses e questionamentos sobre sua própria realidade.

Indo ao encontro desta ideia, buscamos como aporte teórico da nossa pesquisa a Sociologia da Infância, por compreender que ela apresenta uma concepção de criança como um sujeito social pleno em sua capacidade de interpretar, agir, renovar e transformar a sociedade.

Dessa maneira, admitimos a criança, como um sujeito social que não deve ser visto como incompleto, mas está em constante formação e desenvolvimento, além de construir e reconstruir conhecimentos e culturas de sua própria categoria geracional. A criança deve ser considerada como um ser que não apenas reproduz comportamentos que observa no mundo dos adultos, mas que acima disso, é produtora de culturas infantis, capaz de criar novas formas de se reinventar em sociedade.

Nesse sentido, reconhecendo a criança como sujeito (re) cria culturas infantis, e que integra a infância enquanto categoria geracional, inferimos que ela é perita em infância. E sendo perita em infância, por meio do corpo criança, ela moldará a sua infância através da relação com seus pares e ambientes que está inserida.

Com isso, para reafirmar esse protagonismo infantil presente em nosso referencial teórico, optamos por realizar uma pesquisa com crianças. E para conhecer suas interpretações, pensamentos e ideias a respeito da nova realidade escolar marcada pela pandemia de Covid19, formulamos o seguinte problema de pesquisa: O que as crianças falam sobre estar na escola de Educação Infantil, mediadas pelos protocolos de biossegurança que previne o contágio da Covid-19 no ensino híbrido e presencial?

Para responder a esse questionamento realizamos uma pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos para a produção de dados a observação participante e a entrevista semiestruturada. Esta pesquisa foi realizada em uma escola particular, em duas turmas de infantil V, na qual atuávamos como professoras regentes.

Após definirmos nosso campo de pesquisa, iniciamos a entrega dos Termos de Consentimento e Assentimento para os responsáveis, e dentre as crianças das turmas, 16 concordaram por participar da produção de dados. Com isso, optamos em utilizar seu primeiro nome neste trabalho, para conferir a elas a autoria de suas falas.

Com a devolução dos termos por parte dos responsáveis, iniciamos a produção dos dados nos meses de setembro e outubro de 2021. No primeiro mês desenvolvemos a escrita do diário de campo, por meio da observação dos participantes, adquirindo por parte das pesquisadoras um olhar de estranhamento para ver e perceber suas falas verbais e não verbais, sobre seu cotidiano na escola e suas relações com seus pares.

Na sequência, no mês de outubro, realizamos as entrevistas com as crianças, as quais foram gravadas para serem transcritas posteriormente. Vale ressaltar que ao iniciar a gravação, solicitávamos o consentimento de todas as crianças para gravar suas falas.

Após a produção de dados, chegamos em duas categorias de análises, sendo elas: O novo ambiente educativo: mudanças e continuidades; e Protocolos de biossegurança na escola de Educação Infantil: o que falam as crianças? Na primeira categoria, trouxemos questões a respeito do sentimento de retornar presencialmente para a escola e a sua rotina nesse ambiente marcado pela pandemia de Covid19.

Com a análise sobre a primeira categoria, identificamos nas falas das crianças a ênfase no sentimento de saudade. Várias crianças alegaram sentirem saudades de poder brincar junto com seus colegas, do contato corporal com seus pares e professoras, em ir ao parque de areia, compartilhar lanches e objetos e presenciar seus pais dentro da escola.

Podemos considerar essa saudade como um fator resultante da limitação que o corpo criança presenciou em decorrência da pandemia e protocolos de biossegurança. Não poder abraçar ou tocar causava nelas sentimentos de frustrações e tristeza. No entanto, para além do sentimento de saudade, as crianças também expressaram seu carinho e amor pelas interações que desenvolvem com seus pares na escola de Educação Infantil, reafirmando também em suas falas que é neste ambiente que ocorrem as interações e brincadeiras.

Nesse sentido, percebemos o brincar, mesmo que sem contatos físicos, como uma forma que as crianças encontram para expressar sua afetividade pelos colegas, além disso, percebemos por meio de suas falas o brincar como algo que ultrapassa a esfera da diversão, até chegar à dimensão que promove conforto a eles.

Havendo a impossibilidade das interações e brincadeiras acontecerem por meio de contatos corporais – como abraços, beijos, toques, colo, pegar na mão -, além do impedimento do compartilhamento de objetos e brinquedos, as crianças criaram estratégias para expressar seu carinho com os sujeitos a sua volta e brincar respeitando os protocolos de biossegurança. Presenciamos tal fato nas análises decorrentes da segunda categoria.

A respeito da segunda categoria, identificamos a utilização do brincar de “faz de conta” para representar situações vivenciadas pelas crianças no decorrer dos anos de 2020 e 2021

provocadas pela pandemia. Por meio dessas brincadeiras elas nos demonstram a sua capacidade de análise e representação do mundo em que vivem, utilizando a imaginação. Ademais, o brincar de faz de conta também contribui para suas vivências ao possibilitar a apropriação das informações estabelecida no mundo dos adultos para assim, criar sua própria cultura infantil com seus pares (CORSARO, 2011).

Com isso, através das mediações dos protocolos de biossegurança na relação das crianças com seus pares e professoras, além do brincar configurando-se como uma ferramenta para expressar seus pensamentos e carinho, elas também utilizaram registros gráficos para manifestar seus sentimentos e afetividade. Estes que eram entregues para os colegas em forma de cartas.

No entanto, por meio das falas verbais e não verbais das crianças, percebemos que essas estratégias, apesar de demonstrarem-se imprescindíveis no contexto pandêmico e na relação que as crianças estabeleceram entre si e com os adultos, mediadas pelos protocolos de biossegurança, são insuficientes para o ser criança. Pois, observamos e identificamos nos sujeitos a constante necessidade do toque físico, expresso em atitudes que podem parecer simples aos olhos de um adulto, mas que para a criança são indispensáveis e necessárias, como abraços, toques, colos, pegar na mão, compartilhar brinquedos etc.

Torna-se importante destacar que durante as etapas da realização desta pesquisa, principalmente durante as entrevistas, pudemos observar na prática o protagonismo infantil, conceito este presente em nosso referencial teórico. Ou seja, as crianças, utilizando-se de sua imaginação e teorias a respeito desta realidade que estamos vivenciando, responderam as questões de forma criativa, sincera e única, até o ponto em que observamos que criaram estratégias diferenciadas para expressar-se, de modo que as trocas corporais fossem substituídas na maioria das vezes por outras formas de ser e estar no mundo.

Essas mudanças de comportamentos não são ideais para a criança que se relaciona com o mundo através do seu corpo, mas diante de todo o contexto foi a solução possível encontrada por ela.

Ademais, buscamos com essa pesquisa contribuir com as escolas de Educação Infantil e profissionais que atuam nesta área, incentivando-os a observar e validar as falas das crianças, pelo seu protagonismo, pela capacidade de criar estratégias e teorias para resolverem problemas de seu cotidiano e pela utilização do corpo criança para expressar emoções, hipóteses, sentimentos e ideias.

Portanto, esperamos que esta pesquisa seja mais um recurso para romper com o arquétipo da ideia de infância enquanto uma espera do momento de tornar-se adulto, mas que

acima disso, que esta etapa da vida seja considerada um importante espaço de fala de alguém que já muito tem a nos ensinar.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação Sociológica**, Campinas, v.26, n.91, p. 419-442, mai./ago. 2005.
- ALMEIDA, Renato Barros. **Concepções de infância e criança em Goiânia sob o olhar da assistência social**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás.
- ALONSO, Giovana. **Cultura infantil, culturas infantis e culturas da infância: polissemias em debate**. 2021, 159 f. Dissertação (MESTRADO) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.
- AMORIM, Márcia Camila Souza de; NAVARRO, Elaine Cristina. Afetividade na educação infantil. **Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar**, Barra do Garças, v.7, p. 1-7, 2012.
- ARCE, Alessandra. Compre o Kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, São Paulo, ano XXII, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.
- ARIÈS, Philippe. História social da infância e da família. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- ARIÈS, P. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista Emrede - Revista De Educação à Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.
- BARBOSA, Analedy Amorin. A concepção de infância na visão de Philippe Àries e sua relação com as políticas públicas para a infância. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-8, 2008.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: Quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016.
- BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.
- BELTRAME, Lisaura Maria; OLIVEIRA, Luciana de. Parque infantil e brincar de faz de conta: uma parceria retratada no cotidiano infantil. X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, Curitiba, 2011. p. 4340-4351.

BILORIA, Jéssica Ferreira; METZNER, Andréia Cristina. A importância da rotina na educação infantil. **Revista Fafibe On-line**, São Paulo, n. 6. p. 1-17, nov. 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação. Tradução: Maria J. Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 19 abril 2022.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). 6 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2017.

BRASIL. Protocolo de biossegurança para retorno das atividades nas Instituições Federais de Ensino. Brasília, 2020. 21 p.

_BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial. 1988

CALDEIRA, Jeane dos Santos. Relação professor-aluno: uma reflexão sobre a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013, CURITIBA. Formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar. Curitiba: PUCPR, 2013. p. 1-1.

CAMARGO, Gisele Brandelero. A travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: a experiência da criança. Curitiba, 2020, 114 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

CAMARGO, Gisele Brandelero; SANTOS, Ana Luiza; GLONEK, Ana Marcela Taques; GIEBELUKA, Joseane Schoab. A criança e o novo campo escolar em tempos de pandemia. A educação enquanto fenômeno social: política, economia, ciência e cultura. In: **A Educação enquanto Fenômeno Social: Política, Economia, Ciência e Cultura**. 1. ed. Ponta Grossa: Atena Editora, 2020, p. 195-210.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento. Reflexões acerca dos desafios éticos e metodológicos na pesquisa com crianças. In: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - Educere, 2017, Curitiba. Anais[...], 2017.

CASTRO, Mayara Alves de; VASCONCELOS, José Gerardo; ALVES, Maria Marly. “Estamos em casa!”: narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia. **Revista Remo**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2020.

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

DALBOSCO, Cláudio Almir. Primeira infância e educação natural em Rousseau: as necessidades da criança. **Educação**, Porto Alegre, v. 62, n. 2, p. 313- 336, maio/ago. 2007.

DAL SOTO, Diana Vandrêia. O protagonismo das crianças nas práticas escolares da educação infantil. In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, o IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD- Cátedra UNESCO e o II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, 2013, Curitiba. XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE - 2013. Formação docente e sustentabilidade: Um olhar transdisciplinar, 2013. p. 24611-24623.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32. 2017.

DOE. **Resolução SESA Nº 98 DE 03/02/2021**. 2021. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=408975>. Acesso em: 18 jan. 2022

DORNELLES, Levi Vieira; FERNANDES, Natália. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015.

DUARTE, Camila Tanure; ALVES, Fernando Donizete; SOMMERHALDER, Aline. Interações entre crianças em brincadeiras na educação infantil: contribuições para a construção da identidade. **Nuances - Unesp Presidente Prudente**, v. 28, n. 2, p. 153-173, 2017.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Bahia, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de F. O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança. In: PAULISTA, Universidade Estadual. **Caderno de formação: formação de professores educação infantil: princípios e fundamentos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 02-200.

GARCIA, Ronaldo Aurélio. Gimenes. John Locke: por uma educação liberal. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 12, n. 47, p. 363–377, 2012.

GIL, Antonio Carlos;. **Métodos e Técnicas e Pesquisa Social**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, v. 1. 2008, 206 p.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: Arte e Ciência na Infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 75-92, mai./ago. 2011.

GLONEK, Ana Marcela Taques. Educação em tempos de pandemia: o que dizem as crianças? 2021, 75 f. Trabalho de conclusão de curso (Curso de graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021

GODOY, Arilda Schimidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GUESSER, Adalto. A Etnometodologia e a Análise da Conversação e da Fala. **Em Tese**, Florianópolis, v. 1, n.1, p. 149-168, ago./dez. 2003.

HANAUER, Fernanda. Riscos e rabiscos: o desenho na educação infantil. **Erechim Perspectiva**: Erechim, v. 37, n. 13, p. 73-82, jan./jul. 2013.

HORN, Michel; STAKER, Hearther. **Blended**: sando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

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

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JACOBSEN, Alessandra de Linhares; COUTO, Sabrina Fonseca de; SILVÉRIO, Renata Costa; GUIMARÃES, Vanessa da Rosa; SILVA, Wanessa Caroline da. Perfil metodológico de pesquisas elaboradas no âmbito das instituições de ensino superior brasileiras: uma análise de publicações feitas pela revista ciências da administração. *Revista de Ciências da Administração*, Santa Catarina, p. 1-15, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. **Cadernos de Educação de Infância**, Lisboa, n. 90, p. 4-7, 2010.

KRAMER, Sonia. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com criança. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), n. 116, p. 41-59, 2002

KUHLMAN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-18, mai./ago. 2000.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teorias Psicogenéticas em Discussão. 14. ed. São Paulo: Summus, 1992. 87 p.

LEITE FILHO, Aristeo. Rumos da educação infantil no Brasil. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11-12, p. 1-10, jan./dez. 2005.

LESSA, Daniella. Biossegurança, o que é? Fiocruz, 28 mai. 2014. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/biosseguranca-o-que-e>. Acesso em: 16 de setembro. 2021.

LIMA, Alexandre da Silva; et al. Afetividade na Relação Professor-Aluno: um diálogo com o desenvolvimento da aprendizagem para a Educação Infantil. Anais VII CONEDU - Edição Online, v. 1, p. 1, 2020.

LIMA, Samantha Dias de; MEIRELLES, Melina Benincasa. O Brincar Em Tempos De Distanciamento Social: O que aprendemos com as crianças pela lente da Sociologia da Infância? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-21, 2020.

LUSTIG, Andréia Lemes de et al. Criança e infância: contexto histórico social. In: IV Seminário de grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias: ética e diversidade na pesquisa. Criança e infância: contexto histórico social. Goiás: Universidade Federal de Goiás, 2014. p. 3-7.

MACHADO, Amália. Acadêmica. *In*: O que é pesquisa qualitativa?. [S. l.], 5 jan. 2021. Disponível em: <https://www.academicapesquisa.com.br/post/o-que-%C3%A9-pesquisa-qualitativa>. Acesso em: 5 nov. 2021.

MACHADO, Michelle Jordão; TROIS, Loide Pereira; KAMPPFF, Adriana Justin Cerveira; DEUS, Bibiana Melissa de Oliveira João de. (Re)significações da educação infantil ao contexto pandêmico: implicações para o processo de ensino e aprendizagem. **Interacções**, p. 08-22, 2021.

MARCHI, Rita de Cássia. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 23, n. 1, p. 183–202, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 310 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 282 p.

MARQUES, Circe Mara; PEGORARO, Ludimar ; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na educação infantil. **Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2019.

MARTINEZ, Cintia. As interações e as brincadeiras na educação infantil: reflexões sobre o período da pandemia COVID-19. Anais do Evinci, [s. l], v. 6, n.1, p. 245-245, out. 2020.

MELO, Keity Elen da Silva. **A construção da identidade na Educação Infantil**. 2019. Disponível em: <https://entretantoeducacao.com.br/professor/a-construcao-da-identidade-na-educacao-infantil/>Acesso em: 26 fev. 2022.

MELLO, Tágides; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil. **Saberes da Educação**, São Roque, v. 4, n. 1, p. 1-11, 2013.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/perito>. Acesso em: 12 ago. 2021.

MIRANDA, Juliana de Oliveira Freitas, et al. "Construção e aplicação de um termo de assentimento: relato de experiência". **Texto & Contexto – Enfermagem**, v. 26, n. 3, set. 2017.

MIRANDA, Marília Gouvêa. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Silvia Tatiana; M. e CODO, W. (org). *Psicologia Social: o homem em movimento*. 8. ed. São Paulo, Brasiliense, 1989, p. 125-135.

MÔNICO, Lisete S.; ALFERES, Valentim R.; CASTRO, Paulo A.; PARREIRA, Pedro. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. **Investigação Qualitativa em Ciências Sociais**, v. 3, p. 724-733, 2017.

MONTEIRO, Natália et al. Saúde anuncia orientações para evitar a disseminação do coronavírus. Una-sus, mar. 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/saude-anuncia-orientacoes-para-evitar-a-disseminacao-do-coronavirus>. Acesso em: 11 ago. 2021.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. Tradução de Gilmar Sant'Clair Ribeiro. São Paulo: Loyola, 1999.

MOREIRA, Danilo José Silva et al. A Importância do Isolamento Social no Contexto da Pandemia de Covid-19. *Sanar Medicina*, mai. 2020. Disponível em: <https://www.sanarmed.com/a-importancia-do-isolamento-social-no-contexto-da-pandemia-de-covid-19>. Acesso em: 10 agosto de 2021.

MYERS, Greg. Análise da conversação e da fala. IN: BAUER, M. W; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 4 ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do. Processo Histórico Da Educação Infantil No Brasil: Educação Ou Assistência?. In: XII EDUCERE - Congresso Nacional de Educação III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação ? SIRSSE, V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO) IX Encontro Nacional sobre Atendime, 2015, Curitiba. Anais do Congresso. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2015. v. 12. p. 17439-17455.

NOVAES, Marcos Bidart Carneiro de; GIL, Antonio Carlos. A pesquisa-ação participante como estratégia metodológica para estudo do empreendedorismo social em administração de empresas. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 10, n. 1, p. 134-160, jan./fev. 2009.

OLIVEIRA, Elisângela Modesto Rodrigues de; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. O Faz de Conta e o Desenvolvimento Infantil. **Saberes da Educação**, São Roque, v. 4, n. 1, p. 1-19, 2013.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do Nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2020.

PARANÁ. Decreto nº 7.020, de 5 de março de 2021. Dispõe sobre os protocolos de biossegurança para o enfrentamento da Covid19. Diário Oficial do Estado. Curitiba, PR, 2021.

PARANÁ. Decreto nº 6.637, de 20 de janeiro de 2021. Dispõe sobre a retomada das aulas presenciais em escolas estaduais públicas e privadas. Diário Oficial do Estado. Curitiba, PR, 2021.

PARANÁ, Resolução SESA, nº 98, de 03 de março de 2021. Regulamenta o Decreto Estadual nº 6.637, de 20 de janeiro de 2021 e dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle da COVID-19 nas instituições de ensino públicas e privadas do Estado do Paraná para o retorno das atividades curriculares e extracurriculares. Diário Oficial do Estado. Curitiba, PR, 2021.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 9, n. 33, p. 78–95, mar. 2009.

PEREIRA, Rita Ribes; GOMES, Lisandra Ogg; SILVA, Conceição Firmina Seixas. A Infância no fio da navalha: construção teórica como agir ético. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n.3 p. 761-780, jul./set. 2018.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005

PRÁTICA, Sme na. A importância do olhar do professor. Mackenzie. Disponível em: <https://blog.mackenzie.br/mackenzie-para-escolas/praticas-pedagogicas/a-importancia-do-olhar-do-professor/>. Acesso em: 09 nov. 2021.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p.631-644, mai./ago. 2010.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

RIBEIRO, Maria Ilarindo de Sousa. A relação professor-aluno na educação infantil: uma revisão bibliográfica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. ed. 10, v. 11, p. 79-89, out. 2019.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**. Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, jul./dez. 2004.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz da. História da infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes. **Revista Analecta**, Guarapuava, v. 3, n. 2, p. 51- 63, jul./dez. 2002.

RONDINI, Carina. Alexandra.; PEDRO, Ketilin. Mayra.; DUARTE, Claudia. Santos. Pandemia Do Covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial: Mudanças na Práxis Docente. **Educação**, v. 10, n. 1, p. 41–57, 2020.

ROUSSEAU, Jean Jaques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SÁ, Vitoria Regis Gabay de. **O papel da escola de educação infantil: educar para o agora ou para o futuro?** 2018. Disponível em: <https://ninguemcrescesozinho.com.br/2018/07/30/o-papel-da-escola-de-educacao-infantil-educar-para-o-agora-ou-para-o-futuro/>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Um abraço negro: afeto, cuidado e acolhimento na educação infantil. In: BRANDÃO, Ana Maria Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto. **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

SANTOS, Ana Luiza; GIEBELUKA, Joseane Schoab. **Ensino fundamental - anos iniciais em tempos de pandemia: a fala das crianças sobre os processos escolares no campo remoto**. 2020. 77 f. Tese (Doutorado) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Departamento de Pedagogia, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

SANTOS, Juliara Dias dos; MOLINA, Adão Aparecido. Friedrich Froebel: O contexto europeu do século XIX e os jardins de infância. **Pedagogia em Foco**, Minas Gerais, v. 14, n. 12, p. 6-25, jul./dez. 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (coords.). **As crianças contexto e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação e Sociedade**, Campinas v. 23, n. 78, p. 265-283, 2002.

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

SARMENTO, Manuel Jacinto; BARRA, Sandra Marlene. Os saberes das crianças e as interações na rede. **Zero-a-Seis**, v. 8, n. 14, jul./dez. 2006.

SARNOSKI, Eliamara Aparecida. Afetividade no processo ensino-aprendizagem. **Revista de educação do Ideau**: Erebangó, v. 9, n. 20, p. 1-12, jul./dez. 2014.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, p. 41-64, 2005.

SOARES, Natália Fernandes. Infância e Direitos: **Participação das Crianças nos Contextos de Vida** – Representações, Práticas e Poderes. 2005. 492 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança, Portugal.

SOARES, Natália Fernandes. A Investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo Sem Fronteiras**: Universidade do Minho, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006.

SOUZA, Miriam Karine, et al. “Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE): fatores que interferem na adesão”. **Arquivos Brasileiros de Cirurgia Digestiva**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 200–05, 2013.

SPRÉA, Nélio Eduardo; GARANHANI, Marynelma Camargo. Culturas infantis e suas relações de interdependência com a cultura escolar. **Contrapontos**, v. 14, n. 1, p. 111-126, jan./abr. 2014.

TEIXEIRA, Héliça Carla; VOLPINI, Maria Neli. A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 76-88, 2014.

TOMÁS, Catarina. As culturas de infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. **Interações**: Universidade do Minho, p. 129-144, 2014.

TCLE / TALE. Universidade Federal de Minas Gerais, 2016/2017. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/bioetica/coep/tale/>>. Acesso em 06 nov. 2021

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986

VÁRNAGY, Tomás. O pensamento político de John Locke e o surgimento do liberalismo. Em publicação: Filosofia política moderna. De Hobbes a Marx Boron, Atilio A. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; DCP-FFLCH, Departamento de Ciências Políticas, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, USP, Universidade de São Paulo. 2006.

VASCONCELOS, José Geraldo.; FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tânia Maria Rodrigues. Educação e liberdade em Rousseau. **Educação e Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 8, p. 210–223, mai./ago. 2018.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E)
PESQUISAS COM SERES HUMANOS**

Título do projeto pesquisa: As mudanças na escolarização a partir do coronavírus: o que falam as crianças? Nome da pesquisadora responsável: Prof.^a Dr.^a Gisele Brandelero Camargo. E-mail: gi_bcp@hotmail.com Celular: (42) 9993 09889.

Eu, _____, portador do
cpf: _____, responsável pela criança
_____, com a idade de _____, declaro ter sido
esclarecido sobre a participação dele(a) no projeto de pesquisa intitulado: A fala da criança sobre os impactos do
coronavírus no processo escolar, coordenado pela professora Gisele Brandelero Camargo, do Departamento de
Pedagogia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Fui esclarecido(a) que a pesquisa tem o objetivo de compreender o que as crianças falam sobre estar na
escola de Educação Infantil, mediadas pelos protocolos de biossegurança que previnem o contágio da Covid-19
no ensino híbrido e presencial. Para isso, o procedimento metodológico utilizado será: entrevista com a criança,
sendo realizada no decorrer dos meses de setembro e outubro.

Entendi que essa pesquisa se justificativa pela importância de evidenciar a fala (verbais e não verbais)
das crianças, seus pontos de vista, pensamentos e sentimentos em relação as mudanças escolares que estamos
vivendo, por ocasião do isolamento social e da pandemia do Coronavírus COVID-19. Muitos profissionais foram
consultados e tiveram legitimadas suas perspectivas, mas a fala das crianças, principais beneficiadas pelos
processos escolares, têm sido deixadas à margem. Assim, é essencial validar suas falas (verbais e não verbais) para
trazer elementos de reflexão acerca dos processos escolares e, conseqüentemente com a formação docente, pois a
criança é um sujeito social competente para interpretar o universo em que vive e sua fala, suas expressões e
entendimentos comporão a produção de dados dessa pesquisa.

Compreendo e concordo que é fundamental a identificação da criança pelo seu primeiro nome, pois nessa
investigação, ela será coprodutora de dados e seria injusto não reconhecer sua identidade e sua produção. Fui
esclarecido(a) que vídeos, fotos e gravações de voz não serão expostos em nenhum ambiente virtual e serão
analisados pela pesquisadora para satisfazer, única e exclusivamente, o objetivo da pesquisa.

Entendi que os benefícios da pesquisa para as crianças, estão na validação e legitimação das suas falas,
sentimentos, pensamentos e expressões acerca dos processos escolares, trazendo-os para o centro das discussões
acadêmicas e valorizando sua participação como sujeito social competente, cidadão de direitos.

Assim, autorizo que a criança, pela qual sou responsável, participe da pesquisa. Além disso, considerando
os riscos e benefícios da pesquisa, autorizo que seu primeiro nome verdadeiro, sua identidade e sua voz, sejam
mencionadas no estudo.

Compreendi ainda, que ficarei com uma via desse termo de consentimento e posso desistir (sem nenhum dano, prejuízos ou penalizações), a qualquer momento ou etapa da pesquisa, da autorização de participação da criança, pela qual respondo.

Ponta Grossa, ____/____/2021.

Assinatura do(a) responsável pela criança.

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO PARA MENORES

TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO PARA MENORES PESQUISAS COM SERES HUMANOS

Título do projeto pesquisa: As mudanças na escolarização a partir do coronavírus: o que falam as crianças? Nome da pesquisadora responsável: Prof.^a Dr.^a Gisele Brandelero Camargo. E-mail: gi_bcp@hotmail.com Celular: (42) 9993 09889;

Meu nome é Gisele, sou professora na universidade e faço pesquisas com as crianças. Estou preparando uma pesquisa para compreender o que as crianças falam sobre as mudanças da escolarização no tempo da pandemia do Coronavírus. Com essa pesquisa poderemos fazer os professores, que trabalham com crianças, repensar as atividades escolares que estão sendo enviadas na pandemia e para quando você puder voltar para a escola. Eu tenho certeza de que você é inteligente e esperto(a) para me falar o que pensa e sente em relação as mudanças escolares que estamos vivendo nesse ano.

Eu convido você para participar dessa pesquisa. Já conversei com seus pais sobre esse convite e eles concordaram que você fosse consultado(a). Então fique tranquilo(a) para me dizer se quer participar ou não.

A seguir vou explicar a pesquisa e, se tiver alguma dúvida, pode perguntar antes de decidir participar ou não.

Objetivo geral da pesquisa – Compreender O que as crianças falam sobre estar na escola de Educação Infantil, mediadas pelos protocolos de biossegurança que previnem o contágio da Covid-19 no ensino híbrido e presencial.

Como faremos a pesquisa – Pensei em fazer duas entrevistas com um grupo de crianças. A primeira entrevista acontecerá no mês de setembro de 2021 e a segunda em outubro. A entrevista será gravada pela professora regente da turma e enviada para mim, por e-mail, sem contato físico, para nos protegermos do coronavírus.

Prometo que não vou publicar seus vídeos em nenhuma rede social. Os vídeos com as entrevistas serão utilizados, unicamente, para nos fazer pensar sobre suas falas.

Eu pretendo **mencionar seu primeiro nome verdadeiro** na análise dos dados produzidos nas entrevistas, isso porque, acredito que você deve ser autor(a) de sua fala, de seu pensamento e sentimento. Eu quero valorizar suas falas e expressões.

Riscos - Se você aceitar participar dessa pesquisa, correrá o risco de todos os adultos conhecerem suas falas, expressões e interpretações sobre as mudanças na escolarização a partir do coronavírus. Alguns adultos podem não gostar do que você falar. Outros podem achar muito interessante.

Benefícios – Tudo que você falar pode ajudar os adultos a (re) pensar as atividades escolares para as crianças daqui para frente e isso pode trazer melhorias para você e para outras crianças.

Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. É você quem decide. Se decidir não participar da pesquisa, é seu direito e nada mudará na relação com as pessoas da sua escola. Se você disser "sim" agora, poderá mudar de ideia depois, não haverá nenhum problema.

Se você já está alfabetizado(a) eu te peço que, se decidir participar, preencha os dados que seguem:

Eu entendi as explicações sobre essa pesquisa e sobre os riscos e benefício de minha participação nela.
Decidi que quero participar!

Assinatura da criança: _____

Assinatura dos pais/responsáveis: _____

Ponta Grossa, ____/____/ 2020.