

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Giselle Carolina da Silva

**AS INTERAÇÕES E O BRINCAR NO RETORNO PRESENCIAL À
CRECHE EM TEMPOS DE PANDEMIA**

**São Caetano do Sul - SP
2022**

GISELLE CAROLINA DA SILVA

**AS INTERAÇÕES E O BRINCAR NO RETORNO PRESENCIAL À
CRECHE EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Trabalho final apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva

**São Caetano do Sul - SP
2022**

FICHA CATALOGRÁFICA

SILVA, Giselle Carolina da

As interações e o brincar no retorno presencial à creche em tempos de pandemia / Giselle Carolina da Silva – São Caetano do Sul: USCS, 2022.

230 p.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marta Regina Paulo da Silva.

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional, 2022.

1. Creche. 2. Interações. 3. Brincar. 4. Retorno presencial. 5. Prática Pedagógica. I. SILVA, Marta Regina Paulo da. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 02/08/2022 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Profa. Dra. Daniela Finco (UNIFESP)

Dedico este trabalho a todas as crianças, que diariamente me alegram, por meio de suas poéticas encantadoras. A elas, todo meu carinho e respeito.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por tudo em minha vida, em especial, por possibilitar a realização deste sonho, mostrando-me que “Tudo tem seu tempo determinado” e que “há tempo para todo propósito debaixo do céu”.

Aos meus queridos pais, Ionice e José Lino, por sempre estarem ao meu lado, com muito amor, carinho e dedicação, ajudando-me e me incentivando em tudo na vida.

Ao Gustavo, meu amado filho, minha fortaleza, motivação para superar os desafios de cada dia. Por me encorajar em tudo.

Aos meus familiares e a todas as pessoas que fizeram e fazem parte da minha vida, tanto neste momento importante do curso de Mestrado, quanto em outros.

À minha professora orientadora, Dr.^a Marta Regina Paulo da Silva, pelo apoio, ensinamentos, escuta e contribuição na minha formação profissional, pois, para além do curso de mestrado, neste período de estudos aprendi muito sobre as infâncias, crianças e Educação Infantil com essa pessoa excepcional, que amorosamente colaborou por meio de sua parceria nesta trajetória investigativa.

Às professoras Dr.^a Daniela Finco e Dr.^a Maria de Fátima Ramos de Andrade, que generosamente aceitaram participar da banca de qualificação e de defesa, e por suas sábias contribuições e ensinamentos.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação – GEPIDE, pela colaboração neste período investigativo. Especialmente, à parceira de jornada Débora Martins.

À Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Santo André, que permitiu a realização da pesquisa de campo. Assim como à Diretora Rosane Prado Tavares Arioza e ao Assistente Pedagógico José Carlos da Silva, da creche em que realizei a investigação. Às educadoras Lindaura e Paola, que foram minhas parceiras de turma no período em que a pesquisa foi realizada.

Ao meu filho pet, Chewei, que foi meu fiel companheiro neste período solitário de estudos.

Por fim, um agradecimento especial às crianças e às suas famílias, participantes deste estudo, por confiarem, encantarem e abrilhantarem esta pesquisa.



Toda criança no mundo [...]
Tem direito à atenção
Direito de não ter medos
Direito a livros e a pão
Direito de ter brinquedos. [...]
Ter tempo pra fazer nada,
Ter quem penteie os cabelos,
Ficar um tempo calada...
Falar pelos cotovelos. [...]
Embora eu não seja rei,
Decreto, neste país,
Que toda, toda criança
Tem direito a ser feliz!!!

Ruth Rocha (2002, p. 6, 11, 37, 43)

RESUMO

O ano de 2021 marcou o momento do retorno presencial à creche após um ano e meio de afastamento dessa instituição educacional devido ao isolamento social imposto, o qual se caracterizou como uma das medidas protetivas estabelecida em todo país para o controle da pandemia causada pelo novo Coronavírus. Foi um período de muitas incertezas, dúvidas, medos, angústias e muitos desafios. Investigar esse cenário constitui-se como uma necessidade, visto que era urgente problematizar esse retorno em meio aos protocolos sanitários, cujas orientações se distanciam da concepção de criança e da educação da primeiríssima infância. Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo compreender o modo como as crianças ressignificam o brincar e as interações em face ao retorno presencial à creche em tempos de pandemia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que teve como instrumentos para coleta de dados: os registros escritos da professora-pesquisadora, áudios, vídeos, desenhos, fotografias das crianças em diferentes contextos de interação e brincadeira, rodas de leitura e contação de histórias. O campo da investigação se deu com crianças na faixa etária entre 3 e 4 anos, no contexto de uma creche municipal de Santo André na qual a pesquisadora atua como professora. O referencial teórico que fundamentou esta investigação baseou-se em estudos e pesquisas da pedagogia da infância, da sociologia da infância, em legislações referentes à Educação Infantil, além de documentos oficiais e cartas abertas acerca dos impactos do contexto pandêmico na Educação Infantil. Os resultados da pesquisa revelaram as vulnerabilidades do tempo marcado por medidas protetivas instauradas na creche, principalmente em relação ao distanciamento entre as pessoas e ao uso de máscaras faciais, fatores que tiveram impacto direto no acolhimento às crianças e na escuta a elas. Meninos e meninas evidenciaram suas necessidades e desejos em estarem juntos(as), afirmando-se como sujeitos sociais. Suas narrativas também manifestaram seus incômodos com o uso de máscaras faciais, uma vez que estas dificultavam a compreensão de suas falas e expressões. As crianças pronunciaram suas leituras de mundo, repertoriadas em tempos de pandemia, por meio de ressignificações nas interações e brincadeiras frente aos protocolos sanitários, de modo a se revelarem capazes de extrair do universo adulto as poéticas infantis e, assim, produzir as culturas infantis. Compartilhar suas emoções e sentimentos nestes tempos de pandemia também foi um ato que se fez presente ao longo da pesquisa, bem como os laços de amizade que foram sendo constituídos entre elas nesta trajetória investigativa. A visibilidade de suas vozes corrobora a potência da escuta atenta às crianças e o quanto elas contribuem para a reflexão acerca do universo infantil e, conseqüentemente, da educação das crianças pequenas. Por fim, como desdobramento desta investigação, será produzido como produto educacional uma narrativa, por meio de um E-book, no intuito de proporcionar visibilidade às vozes infantis no retorno presencial à creche nestes tempos pandêmicos.

Palavras-chave: Creche. Interações. Brincar. Retorno presencial. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The year 2021 defined the return to daycare after a year and a half of absence from this educational institution due to the imposed social isolation, which was characterized as one of the protective measures established throughout the country to control the pandemic caused by the new coronavirus. It was a period of many uncertainties, doubts, fears, anxieties and many challenges. Investigating this scenario is a necessity, considering the urgency of questioning this return in the midst of health protocols, whose guidelines are far from the conception of children and early childhood education. In this way, this research aimed to understand how children resignify play and interactions in relation to the face-to-face return to daycare during the pandemic. This is a qualitative research, which had the following instruments for data collection: the teacher-researcher's written records, audios, videos, drawings, photographs of children in different contexts of interaction and play, reading circles and storytelling. The field of investigation took place with children aged between 3 and 4 years old, in the context of a municipal daycare center in Santo André, where the researcher works as a teacher. The theoretical framework that supported this investigation was based on studies and research on childhood pedagogy, childhood sociology, legislation regarding early childhood education, as well as official documents and open letters about the impacts of the pandemic context on early childhood education. The research results revealed the vulnerabilities of the period characterized by the protective measures introduced in the daycare, especially in relation to personal distancing and the use of face masks, factors that had a direct impact on welcoming children and listening to them. Boys and girls showed their needs and desires to be together, asserting themselves as social subjects. Their narratives also expressed their discomfort with the use of face masks, as they made it difficult to understand their speeches and expressions. The children pronounced their readings of the world, with a repertoire of the pandemic, through resignifications in interactions and games, considering health protocols, in order to reveal themselves capable of extracting children's poetics from the adult universe and, thus, producing children's cultures. Sharing their emotions and feelings in these times of pandemic was also an act that was present throughout the research, as well as the bonds of friendship that were formed between the children in this investigative trajectory. The perception of their voices corroborates the power of attentive listening to children and how much they contribute to the reflection about the children's universe and, consequently, the education of young children. Finally, as an unfolding of this investigation, a narrative will be presented, as an educational product, in E-book format, in order to provide visibility to children's voices in the face-to-face return to daycare in these pandemic times.

Keywords: Daycare. Interactions. To play. Face-to-face return. Pedagogical Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A criança é solitária.....	71
Figura 2 - A grande máquina escolar	89
Figura 3 - Uma creche para estar juntos	97
Figura 4 - O brincar	103
Figura 5 - Contexto para o acolhimento improvisado no pátio (O Hulk, Menina e Alícia)	123
Figura 6 - Coronavírus na cadeia - Alícia	126
Figura 7 - “Um culação pa você” (Thor) – coração para a professora.....	128
Figura 8 - Aconchego na creche em tempos de pandemia	129
Figura 9 - Manuseio da máscara (Mulher Maravilha)	130
Figura 10 - Comunicação por meio do olhar (a Hulk)	132
Figura 11 - Leitura de “O livro Eu Te Amo” – Todd Parr (2010) e roda de conversa	136
Figura 12 - Criança brincando sozinha no retorno presencial	138
Figura 13 - Princesa Ratinha e Gatinho – Brincadeira	139
Figura 14 - Princesa Ratinha e Gatinho – Abraço	140
Figura 15 - Princesa Ratinha e Gatinho – Festa à fantasia.....	140
Figura 16 - Princesa Ratinha e Gatinho – Cuidados	141
Figura 17 - O Hulk e a Hulk dançando durante a festa à fantasia	142
Figura 18 - “Gentileza gera gentileza” - O Hulk, Princesa Ratinha e Alícia	143
Figura 19 - Alimentando a amizade- O Hulk e a Hulk	144
Figura 20 - Mulher Maravilha demonstrando sua conquista com o bambolê	145
Figura 21 - Alícia e Mulher Maravilha no balanço	146
Figura 22 - Acariciando o gatinho visitante	146
Figura 23 - O microfone	147
Figura 24 - O Hulk fotografando a Princesa Ratinha.....	147
Figura 25 - O sorriso da Ratinho sendo lapidado por algum(a) amigo(a)	148
Figura 26 - Brincando na casinha.....	149
Figura 27 - Comida de criança, comida de adulto(a) (Mulher Maravilha e Alícia) ...	150
Figura 28 - “Porque ninguém quer seu meu amigo” (Bruxa).....	151
Figura 29 - Máscara ou cesto para brinquedos? (Gatinho)	152

Figura 30 - Escudo de braço (Bruxa).....	153
Figura 31 - Máscara ou canguru de bonecas? (Sereia e Princesa Ratinha).....	155
Figura 32 - Médica colocando máscara na paciente – Alícia, Homem de Ferro e professora-pesquisadora	157
Figura 33 - Consultando um paciente – A Hulk e Thor	159
Figura 34 - Consultando um paciente 2 – Bruxa e Sereia	159
Figura 35 - Consultando um paciente 3 – Princesa Ratinha e o Hulk.....	160
Figura 36 - Paciente com dor – Princesa Ratinha e o Hulk	160
Figura 37 - Disposição dos tapetes antes do recesso	162
Figura 38 - Disposição dos tapetes depois do recesso	163
Figura 39 - Descanso (Princesa Ratinha).....	164
Figura 40 - Música e dança no parque (área externa).....	165
Figura 41 - Pintura em tecido (área externa).....	165
Figura 42 - Ensaio fotográfico com fantasias do poema “Leilão de Jardim” (Cecília Meirelles) - (área externa).....	166
Figura 43 - O pé da árvore (área externa)	167
Figura 44 - Hulk montando uma fogueira com gravetos (área externa).....	168
Figura 45 - Convite à professora para uma festa com banda musical (área externa)	168
Figura 46 - Banda musical no gira-gira (área externa)	169
Figura 47 - Descobrimo a riqueza do graveto (área externa)	169
Figura 48 - Peneirando as folhas (área externa)	170
Figura 49 - Comidinha de caroço de abacate na casca de coco (área externa).....	170
Figura 50 - Cozinhando com a natureza – Menina e as pétalas de flores (área externa)	171
Figura 51 - Cozinhando com a natureza – sementes, frutos, folhas secas, pétalas de flores e gravetos (área externa).....	171
Figura 52 - Tampinhas e potes (área externa).....	172
Figura 53 - Imagens apresentadas às crianças na atividade “O que será?”	174
Figura 54 - Coronavírus, melancia e coração – Sereia.....	176
Figura 55 - Coronavírus – Princesa Ratinha.....	177
Figura 56 - Coronavírus, maçãs e banana – Alícia.....	178
Figura 57 - “Bichinho” – A Hulk.....	178
Figura 58 - “Bichinho” – Ratinho	179

Figura 59 - Coronavírus – Bruxa	179
Figura 60 - Proposta de desenhar sobre o Coronavírus – Gatinho	180
Figura 61 - Leitura do livro “O cheiro da saudade”, de Luís Pimentel, e roda de conversa (área externa)	181
Figura 62 - “[...] tristonho porque não tem casa” – Princesa Ratinha	182
Figura 63 - “Como você está hoje?” - Painel das emoções e sentimentos	184
Figura 64 - “Eu morri de arma também” – crianças no brinquedão brincando de morrer de arma	188

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico por meio da ferramenta Google Acadêmico	49
Quadro 2 - Descrição de artigos – Google Acadêmico.	50
Quadro 3 - Levantamento bibliográfico no Periódicos CAPES/MEC.....	53
Quadro 4 - Artigo CAPES/MEC.....	53
Quadro 5 - Levantamento bibliográfico na Plataforma da BDTD – Primeira fase da pesquisa.....	54
Quadro 6 - Levantamento bibliográfico na Plataforma da BDTD – Percurso da pesquisa.....	55
Quadro 7 - Identificação das crianças, sujeitos da pesquisa.....	66
Quadro 8 - Descrição dos períodos de matrícula e frequência no ano letivo de 2021.	67
Quadro 9 - Decretos Municipais de Santo André (2021).....	92
Quadro 10 - Princípios e procedimentos para o retorno presencial à creche.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Auxiliares de Desenvolvimento Infantil
AMUSA	Associação de Mulheres de Santo André
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
AP	Assistente Pedagógico
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional da Educação
CNM	Confederação Nacional dos Municípios
CRAISA	Companhia Regional de Abastecimento Integrado de Santo André
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil
DEIF	Departamento de Educação Infantil e Fundamental
DUE	Diretora da Unidade Escolar
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EPI	Equipamentos de Proteção Individual
FPEI	Fórum Paulista da Educação Infantil
GEPIDE	Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
OT	Organização de Trabalho
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PSA	Prefeitura de Santo André
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RNPI	Rede Nacional Primeira Infância
RPS	Reunião Pedagógica Semanal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
SE	Secretaria de Educação
UBS	Unidade Básica de Saúde
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
USCS	Universidade São Caetano do Sul
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	33
1 INTRODUÇÃO.....	37
2 O PERCURSO METODOLÓGICO	47
2.1 Levantamento bibliográfico	47
2.2 Opção metodológica.....	56
2.2.1 Instrumentos de coleta de dados	58
2.3 O campo de pesquisa.....	61
2.4 Sujeitos da pesquisa.....	64
3 A CRECHE EM TEMPOS DE PANDEMIA: DO ATENDIMENTO REMOTO AO RETORNO PRESENCIAL	69
3.1 Crianças, infâncias e pandemia.....	71
3.2 Creche em tempos de pandemia: o atendimento remoto	79
3.3 Creche em tempos de pandemia: o retorno presencial	90
4 “EU VOU TE DAR O CORONA! EU VOU TE DAR UMA INJEÇÃO!”: BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES NO RETORNO AO ATENDIMENTO PRESENCIAL NA CRECHE.....	98
4.1 O direito de brincar	98
4.2 As interações e as brincadeiras em face dos protocolos sanitários: os desafios do planejamento pedagógico	106
5 “É O CORONA, ELE ESTÁ PRESO”: VOZES INFANTIS EM TEMPOS DE PANDEMIA	121
5.1 Acolhimento, pertencimento e o desafio do distanciamento	121
5.2 “E todos os Coronavírus vai entrar em todos os amigos”: brincando com protocolos sanitários	148
5.3 Saberes, emoções e sentimentos em tempos de pandemia: as vozes infantis	

6	PRODUTO EDUCACIONAL: “NARRATIVAS INFANTIS EM TEMPOS DE PANDEMIA: AS INTERAÇÕES E O BRINCAR NO RETORNO PRESENCIAL À CRECHE”	191
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
	REFERÊNCIAS	201
	ANEXOS	216

APRESENTAÇÃO

Ao pensar em minha trajetória escolar, verifico que a Educação Infantil ocupa um lugar muito especial. A começar pela minha infância, muito brincante e feliz. As memórias que tenho desse período de minha vida, me trazem ótimas sensações.

Iniciei na Educação Infantil com 6 anos de idade. Lembro-me do cheiro dos papéis, das brincadeiras, das interações, da professora (muito parecida com uma apresentadora de programa infantil da época), o que marcou ainda mais o meu ano na pré-escola. Dentre as tantas lembranças desse período, uma é muito presente e sempre me proporciona uma sensação de alegria: um piquenique que fizemos no gramado daquele núcleo escolar. Foi em um dia ensolarado.

Durante minha infância, brinquei muito, principalmente com as brincadeiras tradicionais. Brincava na rua, jogava taco, pulava elástico, amarelinha, boneca, mas a minha brincadeira preferida era “escolinha”, gostava de representar minhas professoras, sempre estava com papéis e lápis desenhando e escrevendo.

Nos anos do Ensino Fundamental e Médio, entre acertos e tropeços, fui me construindo e reconstruindo. Ao finalizar o Ensino Médio, não foi possível à época cursar o Ensino Superior, mas não desisti de continuar estudando. Anos mais tarde, voltei a estudar por meio de uma bolsa de estudos; os caminhos me levaram ao curso de Administração de Empresas, o qual profissionalmente me abriu muitas portas. Sempre trabalhando na área comercial, a partir desse curso superior, tive a oportunidade de atuar na área administrativa de uma empresa multinacional. Mesmo gostando muito do curso e da atuação profissional na área administrativa, a Educação insistia em me encantar, principalmente por meio do meu filho, pois acompanhar o seu desenvolvimento, seus estudos, era algo que me incentivava a buscar outros rumos para minha vida profissional.

Ao finalizar o curso de Administração, no ano seguinte dei início à graduação em Pedagogia. Após um ano de curso, precisei parar por um semestre, que se estendeu por mais um, o que me levou a concluí-lo apenas em 2015. Em abril de 2016, iniciei minha vida profissional na área da Educação, como professora na Rede Municipal de Rio Grande da Serra, na qual trabalhei por dois anos. Em 2017, passei a acumular o cargo, trabalhando também na Rede Municipal de Santo André; em 2018, desliguei-me do primeiro vínculo para ir trabalhar na Rede Municipal de Mauá; no início de 2022, passei a acumular os dois períodos (em dois cargos) somente na

Rede Municipal de Santo André. Em todas as redes, atuei principalmente na Educação Infantil.

Nestes seis anos na Educação, fui me apaixonando cada dia mais pela Educação Infantil; aprendi muito, em todas as redes de ensino e com todas as crianças, por meio de seus ensinamentos e encantamentos. Foi um período muito desafiador, tanto na esfera pessoal quanto na profissional, passei por muitas adversidades, por vezes, eu acreditava que não seria capaz de enfrentá-las e superá-las. Para superar algumas delas profissionalmente, recorri a cursos de Especialização, Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Neuropsicopedagogia, na tentativa de abrir um leque de possibilidades na melhoria da minha prática docente.

Em 2020, conheci uma professora na rede de Santo André que muito me incentivou a iniciar o curso de mestrado, ainda no segundo semestre daquele ano. Existiam algumas inquietações que me incomodavam, as quais poderiam se configurar como tema da minha pesquisa, uma delas se destacava: a relação de abordagem das tecnologias digitais com as crianças pequenas entre 4 e 5 anos, com propostas confinadas a laboratórios de informática, focadas em jogos voltados para a aprendizagem de letras, números, cores e formas. Eu acreditava que a tecnologia digital poderia ser mais para as crianças no espaço educacional, ou seja, que poderia sair dos laboratórios de informática e ser empregada efetivamente para protagonizar a escuta às crianças e comunicar inúmeras linguagens. Assim, iniciei o mestrado com essa proposta de pesquisa, porém, no decorrer do primeiro semestre, com as incertezas oriundas da pandemia causada pelo novo Coronavírus, minhas inquietações foram se intensificando em razão de outras demandas daquele momento. As dificuldades encontradas para manter um vínculo com as crianças durante o atendimento remoto, o excesso de inseguranças com relação ao retorno presencial – que parecia estar tão perto, mas, ao mesmo tempo, tão longe –, todos estes aspectos foram me levando a repensar o tema da minha pesquisa.

A leitura dos textos e as discussões realizadas durante as aulas da disciplina “Educação Infantil: fundamentos teóricos e metodológicos”, ministrada pela minha orientadora, a professora Dr.^a Marta Regina Paulo da Silva, bem como suas orientações, foram essenciais para que eu pudesse encontrar um novo caminho para o meu projeto de pesquisa. Foi mantido o foco naquilo que me enche os olhos, o protagonismo das crianças e, conseqüentemente, uma escuta e um olhar sensível a

elas, contextualizado por um momento singular na história da humanidade, a pandemia, e, posteriormente, após um período em que nos mantivemos afastados, o retorno presencial, marcado por protocolos sanitários que ditaram novas regras de convivência. Nesse sentido, todos estes aspectos me direcionaram à formulação do meu projeto de pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi marcado, logo em seu início, pela doença causada pelo novo Coronavírus, o qual tem elevado potencial de contaminação entre as pessoas, fato este que fez com que governantes, por todo o mundo, tomassem medidas urgentes para controle de contágio pelo vírus. O Brasil, diante da situação pandêmica, anunciou variadas providências de contenção à disseminação do vírus, dentre elas, em março de 2020, impôs o isolamento social, por meio da quarentena, o que fez com que diversas instituições educacionais suspendessem seus atendimentos presenciais, inclusive as creches.

Em decorrência desta quarentena, as instituições educacionais, tal como foi o caso das creches, adotaram o ensino remoto emergencial como forma de continuar a realizar atendimento às crianças e famílias, para as quais se passou a enviar propostas de atividades – como por exemplo: orientações e sugestões de brincadeiras, leituras, contação de história, produções de desenhos, dentre outras – por meio de vídeos, áudios e atividades impressas, com o intuito de estimular o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Essas estratégias seguiam as recomendações dadas naquele momento pelos governos estadual e municipal para o atendimento à distância. No caso da Rede Municipal de Ensino de Santo André, houve a publicação do documento “Orientação Normativa – DEIF/SE – Ensino Remoto” (SANTO ANDRÉ, 2020a), como plano de contingência diante da situação emergencial de saúde pública.

Destarte, de um momento para o outro, as crianças tiveram as interações com seus pares e educadores(as), bem como suas vivências nos espaços e com os brinquedos da creche interrompidos, sem que houvesse aviso prévio. Algumas delas estavam, à época, tendo seu primeiro contato com aquele ambiente, iniciando a construção dos vínculos, reconhecendo o local como um lugar confortável, confiante, brincante, com ações de cuidado e educação complementares à das famílias, ou seja, onde poderiam viver suas infâncias explorando, investigando e interagindo com outras crianças e adultos(as), por meio das suas inúmeras linguagens.

Nesse cenário, foi imprescindível pensar acerca da concepção de creche sob este contexto. Um espaço coletivo, que tem como eixos do trabalho pedagógico as interações e as brincadeiras; um ambiente com objetivo primordial no desenvolvimento integral das crianças bem pequenas e de suas aprendizagens; um

espaço de direito social de meninos e meninas, conforme asseveram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010). É importante considerar que a creche é fruto de fundamental luta histórica das mulheres que reivindicaram direitos para elas e para seus filhos(as), sob a perspectiva de um espaço que complementasse a ação das famílias, tanto no cuidar quanto no educar, tal como evidenciado no estudo de Schifino (2012, p. 4) acerca da luta das mulheres operárias andreenses que reivindicaram desde a “[...] construção do direito a creche até a conquista de uma educação de qualidade para a pequena infância”.

De repente, no âmbito do contexto pandêmico, esse espaço, fruto de uma grande luta, ficou vazio. As crianças passaram a interagir com suas educadoras e educadores por meio das telas (aparelhos celulares, computadores, *tablets* e televisores), ao realizarem propostas de atividades enviadas semanalmente. Em casa, com seus familiares, tiveram que se acostumar a uma nova rotina (pouco antes, estavam sendo acolhidas sob uma nova rotina na creche). Todas as famílias atendidas na creche, inclusive as que estavam em *home office*, precisaram se reorganizar para cuidar e educar suas crianças em período integral, atender às demandas do trabalho e da casa e acompanhar as atividades solicitadas pelas instituições de educação, que tinham como principal objetivo a manutenção dos vínculos com as crianças e famílias, ao reconhecerem a importância das relações entre educadores(as), crianças e familiares, em um movimento de cooperação entre esses três protagonistas, tal como enfatizado por Malaguzzi (2016a).

A sobrecarga de trabalho foi algo que atingiu principalmente as mulheres, pois estas tiveram que desenvolver diversas atividades simultaneamente; aquelas que exerciam trabalho fora de casa, agora estavam em *home office*. Muitas não dispunham de tempo nem de recursos para desenvolver as propostas de atividades enviadas pelas educadoras e educadores durante o período de ensino remoto emergencial; algumas precisaram optar, diante das suas respectivas prioridades, por auxiliar seus(suas) filhos(as) maiores, que estão nas fases do Ensino Fundamental e/ou Médio.

Logo, este cenário de isolamento social, assim como a sobrecarga de trabalho tiveram um impacto na vida das pessoas; o desemprego também se alastrou pela sociedade, as desigualdades sociais aumentaram, ficando ainda mais evidente a situação de vulnerabilidade social no país, o que impactou, sobretudo, na vida da

população mais empobrecida, bem como na das mulheres, indígenas, negros(as) e crianças.

Ademais, a violência contra mulheres e crianças se agravou neste período, de modo a revelar a negligência existente na sociedade quanto a seus direitos. Assim como tantas outras formas de negligência que transformaram a realidade de diversas crianças em um momento tão sensível e angustiante, de tantas incertezas e tristezas, como por exemplo, o caso das crianças do assentamento Quilombo Campo Grande, em Minas Gerais, que assistiram sua escola e casas sendo derrubadas em razão de um despejo (GOBBI; PITO; MELEÁN, 2020). Se as crianças não têm casa nem escola, como terão acesso a aulas remotas?

A modalidade de ensino remoto emergencial também revelou que muitas crianças e jovens não dispõem de acesso à internet, em decorrência da falta de dispositivo digital e de conexão para garantir o acompanhamento das atividades, conforme ficou constatado por um estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2020), em publicação de 2 de setembro de 2020, evidenciando, ainda mais, a expansão da desigualdade entre os(as) brasileiros(as).

Com essa modalidade de ensino remoto para a Educação Infantil, adotada por diversos municípios neste período de pandemia, houve muitos manifestos contrários a essa forma de acesso à educação para crianças pequenas. Outros alertas também foram feitos, como foi o caso do manifesto do Fórum Paulista da Educação Infantil - FPEI (2020), cujo título era “Vamos Voltar? Agora Não!”, que também se pronunciou quanto ao risco à vida com o retorno do atendimento presencial nas creches, propondo pontos importantes para discussão e reflexão, como o fato de a creche ser, além de um espaço de convivência, também um espaço de proteção às crianças.

Apesar das manifestações contrárias ao retorno presencial nas creches, este aconteceu. Para tanto, foi preciso planejá-lo. Diante da problemática do retorno presencial em tempos pandêmicos, a Rede Municipal de Ensino de Santo André realizou discussões referentes aos protocolos de segurança, conforme as especificidades das creches, visando à elaboração de um documento norteador, com orientação e regimento de procedimentos e protocolos para o atendimento presencial de crianças e famílias na creche.

Essas discussões tiveram início em meados do mês de junho de 2020, por meio de reuniões com as equipes escolares, cujo propósito era o de construir um Plano de Ação para o retorno presencial. Cada creche elaborou seu Plano de Ação, conforme

as orientações das temáticas estabelecidas pela Secretaria de Educação, com a participação de todos os segmentos de funcionários(as) e de representantes da comunidade, coordenado pela equipe gestora. Para fundamentar as discussões e encaminhamentos, especificamente no que concerne à creche em que esta pesquisa foi realizada, houve as seguintes ações: assistiu-se à *live* “Estratégias para a Educação Infantil em tempos de distanciamento Social”, com participação do Professor Doutor Paulo Fochi e da Promotora de Justiça Doutora Luciana Cano Casarotto, *live* esta promovida pelo canal do YouTube “Promotoria Regional de Educação de Novo Hamburgo”¹, e ao vídeo “O colo cura”, com texto de Marcos Piangers, disponibilizado no canal do YouTube chamado “Luise Rabelo”²; foram lidos os textos intitulados “O Retorno”, de autoria de Damaris Maranhão, e “Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores”, cuja autora é Maria Malta Campos, dentre outros(as). Além disso, foram ministrados cursos pela equipe de formação da Secretaria Municipal de Educação de Santo André, com os temas “A importância do vínculo e da mediação para o desenvolvimento infantil” e “Resiliência”; além da leitura de normativas e de documentos oficiais relacionados à temática e ao momento. Posteriormente, cada creche construiu seu Plano de Ação para o retorno, tendo sido encaminhado e socializado com a Secretaria de Educação e as demais creches da Rede Municipal de Ensino.

Assim, com base nesse processo, foi elaborado o documento oficial “Protocolos Sanitários: orientações, práticas de rotina e cuidados essenciais no atendimento de creches municipais e conveniadas do município de Santo André – Plano de Ação para o Retorno”, divulgado para os(as) educadores(as) em fevereiro de 2021, após a publicação, em 15 de janeiro de 2021, do Decreto nº 17.568 (SANTO ANDRÉ, 2021a), que autoriza, para todas as etapas da educação da Rede, o retorno às aulas de forma gradual e híbrida, a partir do dia 1 de março de 2021. Posteriormente, esse retorno foi adiado por três vezes, por meio da publicação dos Decretos nº 17.596 (SANTO ANDRÉ, 2021b), nº 17.606 (SANTO ANDRÉ, 2021c) e nº 17.647 (SANTO ANDRÉ, 2021d), em decorrência do aumento exacerbado da contaminação da Covid-19, o que intensificou a pandemia; portanto, o retorno foi estabelecido, de fato, quando do Decreto nº 17.679 (SANTO ANDRÉ, 2021e).

¹ Disponível em: www.youtube.com/watch?v=tkfJdqmXK34. Acesso em: 10 abr. 2020.

² Disponível em: www.youtube.com/watch?v=duJZhjTqQV4. Acesso em: 10 abr. 2020.

Com vistas ao retorno ao atendimento de forma presencial, foi preciso direcionar luzes às crianças, de modo a pensar sobre suas vidas durante esse tempo em que permaneceram em casa e, agora, no momento de retorno à creche. Invariavelmente, era preciso considerar a maneira como foram interrompidos sua frequência e convívio nas unidades educacionais que, à época, não dispuseram de tempo para preparação, haja vista que foi um momento turbulento para todos(as). Famílias vivenciaram instantes de ansiedades diante das incertezas acerca de diversos aspectos de suas vidas, com o medo de uma doença que estava – e ressalte-se, ainda está – batendo à porta de todos(as), causando dor, tristeza e desespero. As crianças viveram e vivem essa situação junto com seus familiares. Contudo, como viveram/vivem emocional, física e socialmente todas estas circunstâncias ao seu redor? Somente cada família pode descrever o cenário experienciado em suas casas, mas apenas cada criança sabe o que viveu/vive. Cohn (2005, p. 21) ressalta sobre a criança ter “[...] um papel ativo na definição de sua própria condição”, pois criam, simbolizam, interagem, dão sentido e compreendem o mundo a partir de suas experiências e perspectivas.

As crianças são sujeitos sociais que, por meio de suas interações e brincadeiras, marcam o mundo e produzem cultura. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido na creche deve ter intencionalidade educativa em todas as suas ações, de modo a permitir que a criança exerça seus direitos como cidadã (SILVA, 2021), visando ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Ademais, deve-se respeitar os aspectos que favorecem esse processo, conforme consta na Resolução das DCNEI (BRASIL, 2009a), pois, conviver com outras crianças e com adultos(as), por meio de suas diferentes linguagens, em um espaço que integra as brincadeiras e as interações, oportuniza à criança, de forma significativa, o exercício de seus direitos sociais, como o direito de brincar, de participar, de dizer a sua palavra, de explorar, de conhecer e conhecer-se, dentre outros.

Educadoras e educadores, em suas propostas de atividades encaminhadas às crianças e famílias, precisaram levar em consideração as concepções de criança, infância e Educação Infantil, os direitos sociais das crianças, assim como os aspectos relativos às fragilidades causadas pela situação pandêmica, tal como o emocional das crianças e famílias, questões acerca dos recursos materiais para a realização das propostas sugeridas, os espaços disponíveis e a manutenção dos vínculos de forma remota e virtual.

Neste sentido, os contatos virtualmente estabelecidos com as crianças, por meio do WhatsApp, Facebook, YouTube e vídeo chamadas, não podem ser considerados substitutos aos que vivenciariam presencialmente nas creches, por meio das interações que seriam constituídas com outras crianças e com adultos(as). Assim como as aprendizagens e vínculos que teriam sido construídos no espaço coletivo, que permeia as diferenças culturais, as diferentes formas de expressão, dentre tantas outras diferenças que no ambiente da creche tornam-se formas de aprendizado para todos(as) que ali convivem.

Essas crianças retornaram às creches após um longo período afastadas, por meio de um novo processo de inserção e acolhimento, pois a comunidade escolar já não era mais a mesma, ocorreram mudanças sob todas as formas: nas equipes, com a chegada de novos(as) integrantes, e outros(as) que estavam desde antes da pandemia, já não se encontravam mais, tendo saído por variados motivos; nas crianças e famílias atendidas pelas unidades educacionais, pois haviam sido efetivadas novas matrículas, transferências e desistências, dentre outros acontecimentos; na estética dos espaços, a fim de seguir as orientações dadas pelos protocolos sanitários estabelecidos para o retorno presencial, como por exemplo, com os brinquedos, cuja orientação foi a de suspender de forma temporária o uso da piscina de bolinha e de outros que pudessem oferecer possibilidade de maior risco de transmissão e contaminação pelo vírus; e ainda, a instalação e reorganização de novos e antigos equipamentos, de modo que pudessem auxiliar na questão de efetivação dos protocolos sanitários.

Sendo assim, foi necessário um retorno comprometido com as especificidades de cada creche e de cada sujeito integrante dessa situação, incluindo suas experiências vividas no período de isolamento social e suas perspectivas para o retorno presencial. Para tanto, foi indispensável exercitar uma escuta sensível, um saber fundamental à prática educativa (FREIRE, 2017), principalmente com relação às crianças, que necessitam ser escutadas e compreendidas. Essa escuta abre espaço à “construção de uma relação dialógica com as crianças”, respeitando-as e reconhecendo-as genuinamente enquanto sujeitos históricos e sociais, por meio de uma postura que implica em humildade e abertura para a compreensão da perspectiva infantil, em “seus saberes e não saberes” (SILVA; FASANO, 2020, p. 73).

Ao nos referirmos à escuta no espaço educacional, surge a dúvida acerca de como a criança é escutada, pois, em uma sociedade adultocêntrica tal como a

brasileira, não se trata de uma tarefa fácil a ser exercida, visto que requer uma postura ética de profundo respeito ao(à) outro(a). Freire (2017) nos ensina que o ato de escutar implica em uma disponibilidade ao(à) outro(a), em reconhecer a importância do silêncio no momento da comunicação, em amorosidade, em uma relação de compartilhamento.

Assim, tendo em vista as necessidades das crianças, as quais demonstraram estar fragilizadas no que concerne ao desenvolvimento de aspectos sociais e emocionais, a intencionalidade das propostas pedagógicas que foram proporcionadas na creche após o retorno presencial necessitou dialogar com as expectativas das crianças, com a forma como estas ressignificaram os espaços, as interações e as brincadeiras. Isso porque, além da compreensão da “importância da brincadeira para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, para a produção das culturas infantis”, educadores(as) devem “garantir tempos e espaços intencionalmente planejados para que elas aconteçam” (SILVA, 2017a, p. 1).

Portanto, a escuta às crianças constitui um potencializador para as suas vivências. Nesse sentido, é importante pensar esse sujeito que vive em sociedade, que interage com e no mundo, exposto a uma diversidade de contextos de comunicação e interação. Distante das vivências com os(as) adultos(as) e com as crianças da creche, cada criança possivelmente teve que se (re)inventar em suas brincadeiras, em sua forma de viver e de interagir, conforme suas condições de vida no momento. Afinal, as crianças “São atores não por serem intérpretes de um papel que não criam, mas por criarem seus papéis enquanto vivem em sociedade.” (COHN, 2005, p. 21).

Considerando todo este cenário, apresenta-se a pergunta que embasa esta pesquisa: “De que forma as crianças ressignificam o brincar e as interações em face ao retorno presencial à creche em tempos de pandemia?”. O objetivo geral do estudo foi o de compreender o modo como as crianças ressignificam o brincar e as interações no retorno presencial à creche no contexto pandêmico. Para tanto, traçou-se como objetivos específicos: i) escutar as crianças no que se refere às suas compreensões acerca da pandemia e do retorno presencial, sob a perspectiva do acolhimento e planejamento das atividades em face aos protocolos sanitários instituídos; ii) identificar e analisar as interações estabelecidas pelas crianças entre elas, com os(as) adultos(as) e com os espaços e materiais diante dos protocolos sanitários; iii) verificar as brincadeiras constituídas pelas crianças no contexto do retorno presencial em meio

aos protocolos sanitários; e iv) a partir dos resultados obtidos pela pesquisa, elaborar um material digital com o intuito de proporcionar visibilidade às produções culturais das crianças com base nas interações e brincadeiras contextualizadas aos tempos de pandemia.

Para fundamentar a presente pesquisa, o referencial teórico se amparou em legislações, documentos oficiais, manifestos, cartas abertas, estudos e pesquisas da pedagogia da infância e da sociologia da infância, tendo, dentre os(as) interlocutores(as), os(as) seguintes autores(as): Gilles Brougère (1997, 1999); Loris Malaguzzi (2016a); Manuel Jacinto Sarmiento (2003); Marta Regina Paulo da Silva (2012, 2017a, 2017b, 2017c, 2020, 2021); Paulo Freire (2013, 2017); Willian Arnold Corsaro (2002, 2009, 2011); e Tizuko Morchida Kishimoto (2010). Para dialogar sobre o contexto pandêmico, foram fundamentais os estudos de: Adelaide Alves Dias e Fernanda Mendes Cabral (2020); Boaventura de Sousa (2020); Damaris Gomes Maranhão (2020); Elina Elias de Macedo (2020); Márcia Buss-Simão e Juliana Schumacker Lessa (2020); Maria Malta Campos *et al.* (2020); Natalia Francisquetti Silva Vieira (2021); Teresa Sarmiento e Daniela Silva (2020); Walter Omar Kohan (2020a).

Referente à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa. Uma investigação com crianças, respaldada pela pedagogia da escuta e pela sociologia da infância, realizada em uma creche da Rede Municipal de Santo André, estado de São Paulo, com um grupo de crianças entre 3 e 4 anos de idade pertencentes à turma da professora-pesquisadora. Como instrumentos de coleta de dados, por meio de diferentes contextos de interações, em especial, as brincadeiras, foram utilizados: registros escritos da professora-pesquisadora; fotografias, vídeos e áudios; rodas de leituras, contações de histórias e de conversas; e produções de desenhos. Como alicerce teórico para os procedimentos metodológicos, a pesquisa teve, além dos(as) estudiosos(as) supracitados(as) acerca da pedagogia da escuta e da sociologia da infância, os estudos de Marcia Gobbi (1999, 2008, 2011, 2012, 2014), os quais foram importantes para apoiar a análise das fotografias e das leituras de mundo das crianças a partir de seus desenhos e oralidade.

Para o delineamento da investigação, foi realizado um levantamento bibliográfico com consultas às ferramentas digitais Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / Ministério da

Educação (CAPES/MEC). Por meio deste levantamento, foram identificados estudos recentes que problematizaram o período de atendimento remoto, de modo a abordar diferentes aspectos, tais como as concepções de Educação Infantil e criança, manutenção de vínculos, desafio do fazer pedagógico e avaliação das aprendizagens infantis, dentre outros. Porém, observou-se a necessidade de estudos científicos com relação à temática do brincar e interagir sob o contexto do retorno presencial à creche em tempos pandêmicos. Os resultados desse levantamento encontram-se detalhados na seção sobre o percurso metodológico.

O presente estudo encontra-se organizado em cinco seções, quais sejam: Introdução; O percurso metodológico; A creche em tempos de pandemia: do atendimento não presencial ao retorno presencial; “*Eu vou te dar o corona! Eu vou te dar uma injeção!*”: brincadeiras e interações no retorno ao atendimento presencial na creche; “*É o corona, ele está preso*”: vozes infantis em tempos de pandemia; Produto Educacional; e Considerações Finais.

A seção “O percurso metodológico” trata da opção metodológica adotada nesta investigação, justificando a escolha pela abordagem qualitativa e pela pesquisa com crianças, a partir da perspectiva da pedagogia da escuta e da sociologia da infância. Aqui também são apresentados o levantamento bibliográfico, os instrumentos de coleta e de análise de dados, bem como o campo e os sujeitos da pesquisa.

Na seção intitulada “A creche em tempos de pandemia: do atendimento não presencial ao retorno presencial”, discorre-se acerca: das concepções de criança, infância e creche defendidas neste estudo; dos impactos do isolamento social na creche e nas famílias; bem como contextualiza o atendimento não presencial às crianças e o retorno ao atendimento presencial.

A seção “*“Eu vou te dar o corona! Eu vou te dar uma injeção!*”: brincadeiras e interações no retorno ao atendimento presencial na creche” apresenta os protocolos sanitários estabelecidos para o retorno presencial à creche na Rede Municipal de Ensino de Santo André, problematizando-os frente ao direito da criança de brincar e de interagir com seus pares e com os(as) adultos(as) da creche. Aborda, ainda, os desafios do fazer pedagógico no retorno presencial sob um contexto pandêmico.

Em seguida, a seção intitulada “*“É o corona, ele está preso*”: vozes infantis em tempos de pandemia” descreve o percurso da investigação em campo, com a apresentação dos dados coletados durante o retorno presencial à creche, desde o dia 07 de junho de 2021 até o final do segundo semestre do ano letivo, isto é, dezembro

de 2021. Ao desvelar as problemáticas acerca do contexto deste retorno, a partir da escuta às vozes infantis, são apresentadas três categorizações temáticas reveladas na verificação dos dados coletados, a saber: i) acolhimento, pertencimento e o desafio do distanciamento; ii) brincadeiras com protocolos sanitários; iii) saberes, emoções e sentimentos em tempos de pandemia.

A seção “Produto educacional: “Narrativas Infantis em tempos de pandemia: as interações e o brincar no retorno presencial à creche” apresenta a proposta de produção de uma narrativa acerca da trajetória das crianças sob o contexto desta pesquisa, por meio de um *E-book* a ser compartilhando com os(as) profissionais da Educação Infantil.

Por fim, as “Considerações finais” evidenciam a análise deste estudo, por meio de reflexões estabelecidas entre o contexto do retorno presencial à creche e as vozes dos(as) meninos e meninas, que transcenderam aos desafios enfrentados neste período pandêmico, revelando – por intermédio de suas brincadeiras e demais interações – o quanto elas foram tocadas por este tempo excepcional, permeado por protocolos sanitários e demais assuntos referentes ao novo Coronavírus e seus impactos na educação da primeiríssima infância.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2017, p. 30-31)

Nesta seção é apresentado o desenvolvimento do processo de investigação, partindo de uma explanação mais detalhada do levantamento bibliográfico e, na sequência, as opções metodológicas, que incluem os instrumentos de coleta de dados, o campo e os sujeitos da pesquisa.

2.1 Levantamento bibliográfico

O levantamento bibliográfico tem como objetivo aproximar o(a) pesquisador(a) das discussões já realizadas acerca da temática da pesquisa, bem como observar a existência de possíveis lacunas. O objeto de estudo da presente investigação, por se tratar de um tema singular até o momento para a sociedade, teve suas primeiras produções acadêmicas publicadas a partir de 2020. Nesse sentido, o levantamento aqui apresentado se deu dois momentos, a saber: um no primeiro semestre de 2020³, para a construção do projeto de pesquisa, no qual foi identificada a necessidade de investigações sobre a especificidade do brincar no retorno presencial à creche; e o outro durante o percurso da pesquisa.

No primeiro momento, considerou-se o contexto de atendimento remoto, devido ao isolamento social imposto, pois o cenário naquele período era de poucas instituições de Educação Infantil no Brasil que haviam voltado ao atendimento presencial, portanto, as publicações eram escassas sobre a realidade desse retorno. No segundo momento, já durante o percurso da pesquisa, algumas buscas foram realizadas no intuito de encontrar contribuições de estudos científicos contextualizados no retorno presencial do atendimento em creches, de acordo com os objetivos desta investigação.

³ Esse momento será denominado como primeira fase, que corresponde ao segundo semestre de 2020. Os resultados apresentados em buscas durante o percurso da pesquisa serão identificados no texto como segunda fase.

O Quadro 1 mostra os resultados das buscas realizadas na ferramenta digital Google Acadêmico. Na primeira fase, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: creche, brincar e pandemia. A busca resultou em 230 documentos. Os critérios para seleção do recorte desses documentos foram: o tipo de publicação e os títulos, com opção para seleção de artigos, dissertações e teses. Após feita esta seleção, restaram 50 títulos. Em seguida, foi realizada a leitura dos resumos desses trabalhos, a fim de identificar aspectos relacionados à concepção de Educação Infantil e das práticas pedagógicas em situações de isolamento social, o que resultou em 7 artigos que abordavam o tema da pesquisa. No Quadro 2 são apresentados os títulos dos documentos selecionados para o estudo.

Nessas buscas, foram identificadas duas publicações especiais da Revista eletrônica “Zero a Seis”, volumes 22 e 23, respectivamente intitulados: “Dossiê Especial: as crianças e suas infâncias em tempos de pandemia”; e “Educação Infantil em tempos de pandemia”. O volume 22 reúne 1 depoimento, 10 artigos, 2 textos na Seção de outras linguagens e 3 resenhas; já o volume 23 possui 13 artigos, 1 texto na Seção Relato e 2 resenhas. Todos contemplam discussões acerca da educação em tempos de pandemia, ao abordarem a temática sob diversos ângulos, tais como: a prática pedagógica, a modalidade de Ensino à Distância, políticas públicas, aspectos emocionais, socioeconômicos, étnico-raciais, de gênero, educação inclusiva, dentre outros. Para esta seleção, primeiramente foi realizada a leitura dos títulos e dos resumos; posteriormente, procedeu-se à leitura na íntegra de diversos artigos, o que resultou em 2 artigos do volume 22 e 1 artigo do volume 23 (Quadro 4).

Em uma nova consulta por meio da ferramenta digital Google Acadêmico, já durante o percurso da investigação, foram inseridas no campo de busca as palavras-chave: creche, retorno presencial e pandemia, com preferência por dissertações, no intuito de identificar pesquisas acerca da temática do presente estudo, porém, a plataforma direciona para todos os tipos de publicações. Assim, com a aplicação de filtragem para os resultados – isto é, período desde 2020 (limitado ao início da pandemia de Covid-19) e o idioma em Português –, foi obtido um total de 129 referências de publicações. O critério para a seleção foi a leitura dos títulos e das descrições das publicações (fragmentos do arquivo, de modo a identificar trechos em que as palavras-chave foram encontradas na publicação do texto), porém, após a leitura na íntegra, verificou-se que nenhuma publicação referia-se ao assunto abordado no presente estudo. Assim, uma outra busca foi realizada empregando os

mesmos filtros e incluindo como termos de busca as seguintes palavras-chave: brincar e interações. Foi obtido um total de 58 referências. Com o uso dos mesmos critérios de seleção, observou-se que a maioria dos resultados desta última busca se repetia em relação à primeira, e não houve qualquer publicação que se assimilasse à intenção desta pesquisa.

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico por meio da ferramenta Google Acadêmico

CRITÉRIOS				PALAVRAS-CHAVE	RESULTADO DA BUSCA	APÓS A LEITURA DE TÍTULOS	SELEÇÃO APÓS A LEITURA DOS RESUMOS
PRIMEIRA FASE	PERÍODO DE PUBLICAÇÃO: SEM DESCRIÇÃO	TIPO DE PUBLICAÇÃO: ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES	IDIOMA: PORTUGUÊS	Creche, brincar e pandemia	230	50	7
				Creche, retorno presencial e pandemia	129	129	0
SEGUNDA FASE	PERÍODO DE PUBLICAÇÃO: DESDE 2020	TIPO DE PUBLICAÇÃO: ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES	IDIOMA: PORTUGUÊS	Creche, retorno presencial, pandemia, brincar e interações	58	58	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 2 - Descrição de artigos – Google Acadêmico.

TÍTULO	AUTOR	TIPO DE PUBLICAÇÃO	ANO	INSTITUIÇÃO DE PUBLICAÇÃO
Ressignificando a concepção de cuidar, educar e brincar na Educação Infantil em tempos de pandemia	Luiz Carlos Marinho de Araujo.	Artigo	2020	Realize Eventos e Editora Ltda. (IV Congresso Nacional de Educação)
Estamos formadas, e agora? Vivências e ressignificações das práticas pedagógicas na educação infantil em tempos de pandemia	Adriane Soares; Andrezza Cardoso de Freitas; Yandra Guimarães.	Artigo	2020	Revista Práticas em Educação Infantil
A Educação Infantil no contexto da pandemia: manter vínculos é garantir os direitos	Rosemeire de Araújo Gomes; Tamar Barbosa da Silva.	Artigo	2020	Revista Práticas em Educação Infantil
Ensino remoto na Educação Infantil em tempos de pandemia: reflexões acerca das novas formas de ensinar	Edilma Mendes Rodrigues Gonçalves; Ana Luiza Floriano de Moura Britto.	Artigo	2020	Revista Praxis
“Queo a minha shela, queo os amigos”: refletir o isolamento social de bebês em tempos de pandemia, na base de uma experiência vivida em Portugal	Teresa Sarmento; Daniela Silva	Artigo	2020	Revista Zero a Seis (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC)
Um olhar para o(s) corpo(s) das crianças em tempos de pandemia	Márcia Buss-Simão; Juliana Schumacker Lessa	Artigo	2020	Revista Zero a Seis (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC)
A Educação Infantil e demandas postas pela pandemia: intersetorialidade, identidade e retorno às atividades presenciais	Silvia Helena Vieira Cruz; Cristiane Martins; Rosimeire Cruz.	Artigo	2021	Revista Zero a Seis (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No artigo intitulado “Ressignificando a concepção de cuidar, educar e brincar na Educação Infantil em tempos de pandemia” (ARAUJO, 2020), a autora apresenta uma pesquisa realizada com professores(as) do estado da Bahia, em que investiga as concepções sobre o cuidar, educar e brincar diante do distanciamento social imposto pela pandemia.

Sob o título “Estamos formadas, e agora? Vivências e ressignificações das práticas pedagógicas na Educação Infantil em tempos de pandemia” (SOARES; FREITAS; GUIMARÃES, 2020), o artigo traz o relato de três professoras iniciantes, pertencentes à rede privada de Educação Infantil, que enfrentam os desafios de realizar propostas pedagógicas remotamente, em decorrência do contexto pandêmico que exigiu o distanciamento social. As autoras propõem ainda aos(às) educadores(as) uma reflexão sobre o momento vivido e as concepções de infância, criança e Educação Infantil, atentando para um olhar inovador que possa desconstruir as práticas tradicionais neste tempo de pandemia.

No relato de experiência que tem como título “A Educação Infantil no contexto da pandemia: manter vínculos é garantir os direitos” (GOMES; SILVA, 2020), as autoras discorrem sobre as inquietações referentes ao atendimento de crianças e de suas famílias no isolamento social. A pesquisa se dá em uma instituição de Educação Infantil no município de Natal (estado do Rio Grande do Norte), na qual a educadora e a coordenadora, em tempos de pandemia, buscam estratégias para acolher e fortalecer os vínculos com duas turmas da Educação Infantil. Os relatos e as reflexões descrevem os caminhos encontrados para os desafios enfrentados diante da distância das crianças no período de atendimento remoto.

O estudo “Ensino remoto na Educação Infantil em tempos de pandemia: reflexões acerca das novas formas de ensinar” (GONÇALVES; BRITTO, 2020) apresenta o resultado de uma pesquisa descritiva quali-quantitativa realizada com pais/mães de crianças de diversas instituições de Educação Infantil do Brasil, por meio do Google Forms. As autoras finalizam com a apresentação dos resultados da pesquisa e com a promoção de abertura ao diálogo por meio de uma “Roda de Conversa Virtual no Google Meet”, feita entre pais/mães, docentes e estudantes do curso de Pedagogia, em que concluíram a inadequação da modalidade à distância para a Educação Infantil.

No texto “*Queo a minha shela, queo os amigos*”: refletir o isolamento social de bebês em tempos de pandemia, na base de uma experiência vivida em Portugal” (SARMENTO; SILVA, 2020), as autoras trazem relatos sobre o período de afastamento, o acompanhamento e o respaldo da creche às crianças e famílias que estavam confinadas, bem como sobre o retorno às creches após dois meses de distanciamento social em Portugal, discutindo diversos aspectos relevantes desse retorno presencial.

O ensaio “Um olhar para o(s) corpo(s) das crianças em tempos de pandemia” (BUSS-SIMÃO; LESSA, 2020) discute as relações sobre infância, criança e corpos no contexto pandêmico. Além disso, problematiza os direitos das crianças relacionados aos impactos do isolamento social para a Educação Infantil, tecendo reflexões acerca de alguns exemplos de retorno presencial em creche, por meio de imagens de reportagens sobre pré-escolas na França.

As reflexões contidas no artigo “A Educação Infantil e demandas postas pela pandemia: intersectorialidade, identidade e retorno às atividades presenciais” (CRUZ; MARTINS; CRUZ, 2021) concentram-se nas demandas de planejamento para o retorno presencial às creches e pré-escolas, de modo a destacar a importância de participação nessas discussões por parte de diferentes sujeitos da sociedade, estando relacionados à Educação Infantil e à interlocução de áreas e políticas públicas que resguardem o direito das crianças, que enfatizam serem prioridades.

Sequencialmente, o levantamento bibliográfico realizado se estendeu ao portal de Periódicos CAPES/MEC. O período de publicação foi um dos critérios utilizados na busca: artigos publicados entre 2020 e 2021. Foram utilizadas variadas combinações de palavras-chave, tal como especificado no Quadro 3, a seguir, no qual também são apresentados os resultados encontrados.

Quadro 3 - Levantamento bibliográfico no Periódicos CAPES/MEC.

CRITÉRIOS			PALAVRAS-CHAVE	RESULTADO
TÓPICO: EDUCAÇÃO	PÚBLICAÇÃO DE 2020 A 2021	IDIOMA PORTUGUÊS	Creche, brincar e pandemia.	0
			Creche, pandemia e atendimento não presencial.	0
			Creche, brincadeiras e interações, pandemia e atendimento não presencial.	0
			Creche, brincar, interações e pandemia.	0
			Creche e pandemia.	5
			Creche e isolamento social.	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A busca realizada por meio das palavras-chave “creche e pandemia” obteve como resultado 5 artigos; após a leitura dos resumos, foi reduzido para 1 artigo, ao levar em consideração a temática e a relevância para esta pesquisa (Quadro 4). Já a busca por meio das palavras-chave “creche e isolamento social”, que gerou 1 resultado, não foi considerado devido ao fato de o artigo já estar contemplado na busca anterior.

Quadro 4 - Artigo CAPES/MEC.

TÍTULO	AUTOR	TIPO DE PUBLICAÇÃO	ANO	INSTITUIÇÃO DE PUBLICAÇÃO
“Estamos em casa!”: narrativas do cotidiano remoto da Educação Infantil em tempo de pandemia	Mayara Alves De Castro; José Gerardo Vasconcelos; Maria Marly Alves.	Artigo	2020	EdUECE – Editora da Universidade Estadual do Ceará

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O estudo de caso apresentado no artigo intitulado “Estamos em casa!”: narrativas do cotidiano remoto da Educação Infantil em tempo de pandemia” (CASTRO; VASCONCELOS; ALVES, 2020) apresenta narrativas de crianças de 4 anos de uma creche municipal da cidade de Fortaleza (estado do Ceará). Tais narrativas se deram por meio do aplicativo WhatsApp, no grupo da turma, dando visibilidade às vozes das crianças e ao fazer pedagógico no atendimento remoto.

Em continuidade na busca por estudos relacionados à presente investigação, foram realizadas consultas na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, também atentando aos critérios para filtrar as informações, ano de defesa, tipo de documento e idioma da publicação. No Quadro 5 é apresentado o detalhamento das buscas da primeira fase da pesquisa; nesta referida plataforma nenhum resultado foi encontrado, portanto, não será apresentada coluna de resultados, somente a descrição das buscas.

Quadro 5 - Levantamento bibliográfico na Plataforma da BDTD – Primeira fase da pesquisa.

CRITÉRIOS			PALAVRAS-CHAVE
ANO DE DEFESA DE 2020 A 2021	TIPO DE DOCUMENTO: TESES, DISSERTAÇÕES E TESES DE BACHARELADO	IDIOMA PORTUGUÊS	Creche, brincadeiras, interações e pandemia
			Creche, brincar, pandemia e ensino remoto
			Creche, brincar, isolamento social e ensino híbrido
			Creche, brincar e isolamento social
			Creche, brincadeiras, interações e isolamento social
			Creche, brincadeiras, interações e atendimento não presencial
			Creche, interações e ensino híbrido

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No percurso deste estudo, outros procedimentos foram realizados como estes supracitados na plataforma BDTD (Quadro 5). O intuito era encontrar publicações de trabalhos científicos com a temática desta pesquisa. A primeira busca, utilizando como palavras-chave os termos creche, brincar e interações, gerou 19 resultados; porém, após a leitura dos títulos, constatou-se que nenhum deles abordava o contexto da pandemia. Na sequência, outra busca foi realizada, agora por meio das seguintes palavras-chave creche, brincar e retorno presencial, mas não se obteve resultados. Na busca seguinte, que usou os termos creche e retorno presencial como palavras-chave, obteve-se 1 resultado; porém, após a leitura do título, o estudo foi descartado em razão de se tratar de outra temática que aborda a influência da amamentação no desenvolvimento infantil.

Quadro 6 - Levantamento bibliográfico na Plataforma da BDTD – Percurso da pesquisa.

CRITÉRIOS			PALAVRAS-CHAVE	RESULTADO DA BUSCA	SELEÇÃO APÓS A LEITURA DOS TÍTULOS
ANO DE DEFESA DE 2020 A 2021	TIPO DE DOCUMENTO: TESES, DISSERTAÇÕES E TESES DE BACHARELADO	IDIOMA PORTUGUÊS	Creche, brincar e interações	19	0
			Creche, brincar e retorno presencial	0	-
			Creche e retorno presencial	1	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No decorrer da presente pesquisa, alguns trabalhos do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação (GEPIDE), da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), do qual a pesquisadora faz parte, foram publicados, tal como a dissertação intitulada “A avaliação documentada e participativa na creche no contexto de pandemia: narrativas da trajetória de aprendizagem” (VIEIRA, 2021), que investigou a avaliação participativa na trajetória da aprendizagem de crianças pequenas em contexto pandêmico, tendo como procedimento metodológico a abordagem da pesquisa interventiva, sendo, portanto, substancial para o presente estudo.

O levantamento bibliográfico aqui apresentado, bem como a leitura das poucas publicações encontradas sobre a temática desta investigação, apontam para a necessidade de se realizar pesquisas que procurem compreender o cenário complexo da educação em tempos de pandemia, em especial a educação das crianças pequenas, visto ser este o grupo geracional mais atingido pelos impactos da pandemia: milhares de crianças órfãs, aumento do número de casos de violência contra a criança, crescimento das desigualdades sociais e tantos outros que merecem a atenção de pesquisadores(as).

2.2 Opção metodológica

Esta pesquisa é provocada pelas circunstâncias sob as quais crianças estão retornando presencialmente à creche. Um tempo atípico e incerto. Um momento excepcional na vida de toda a sociedade, inclusive das crianças, que têm suas infâncias tão afetadas quanto a vida dos(as) adultos(as). Diante disto, a pergunta de pesquisa que alicerça este estudo é: “de que forma as crianças ressignificam o brincar e as interações em face ao retorno presencial à creche em tempos de pandemia?”.

No intuito de compreender tais ressignificações e, assim, construir possíveis respostas a esta questão, a opção metodológica é por uma abordagem qualitativa, uma vez que o foco da natureza dos dados coletados não está no número de amostras – e sim na subjetividade das informações obtidas. Trata-se de uma pesquisa com crianças, em que a pedagogia da escuta e a sociologia da infância apoiam os procedimentos abordados, a fim de que se contemplem os objetivos deste estudo.

A pesquisa com crianças, conforme Corsaro (2011), implica na necessidade de construir métodos novos e não tradicionais que se comprometam em pesquisar **com** as crianças, e não apenas **sobre** elas. Esse pesquisador, em seus estudos etnográficos, nos quais adentra o mundo das crianças para buscar compreendê-las sob o aspecto social, tem como premissa a observação do grupo em seu cotidiano, por meio de suas falas, interpretações e representações. Para tanto, ressalta a importância de fazer parte do grupo estudado, bem como ser aceito por este:

A aproximação mais efetiva ocorre quando o pesquisador toma compreensão dos sentidos e da organização social com tema de pesquisa a partir de uma perspectiva de dentro, aprendendo a se tornar um membro do grupo, documentando e refletindo sobre o processo. (CORSARO, 2009, p. 85).

Nesse sentido, a escuta constitui-se em elemento central, uma atitude de abertura às crianças, de compromisso com estas e com suas infâncias, de compreensão e valorização de suas leituras de mundo, de respeito às suas múltiplas linguagens.

No caso da presente pesquisa, a aproximação com as crianças ocorreu a partir da convivência com estas, haja vista a pesquisadora ser a professora delas. Contudo, ser professora-pesquisadora⁴ constitui-se em um grande desafio, pois, no decorrer do

⁴ No intuito de favorecer a compreensão do(a) leitor(a) com relação ao papel exercido nas ações com as crianças, na seção 5 desta dissertação, o que se tratar da ação pedagógica, o termo empregado

seu trabalho pedagógico, também faz pesquisa; assim, realiza observações, intervém e dialoga com as crianças tendo como foco seu objeto de investigação. Esse desafio exige da pesquisadora estar “dentro” e “fora”, em um movimento constante: dentro do grupo com as crianças, e fora, distanciando-se dele para, então, observar com mais rigorosidade a realidade estudada e, então, problematizar os acontecimentos à luz de um referencial teórico-metodológico.

Nesse trabalho investigativo, a documentação pedagógica da professora-pesquisadora é fundamental. Rinaldi (2020), ao discutir a experiência de Reggio Emilia⁵ com o processo documental, defende sua importância na ação pedagógica. Assevera que, no decorrer desse processo, o papel investigativo do(a) professor(a) é essencial, pois não se deve dicotomizar “teoria e prática”, havendo a necessidade de a pesquisa expandir-se para além dos campos universitários. Desta forma, reafirma a importância de investigar a própria prática.

O processo da coleta de dados deve ser realizado com rigorosidade. Ponte (2002, p. 4) ressalta que “[...] para merecer a qualificação de investigação, um trabalho terá de envolver alguma forma de rigor. Isto é, tem de assumir uma natureza minimamente metódica e sistemática”. Logo, os registros devem ser feitos com clareza e definição nos procedimentos, a fim de que estes sejam condizentes com a realidade dos fatos que ocorreram.

Na presente pesquisa, os instrumentos de coleta de dados foram: análise documental; contação de histórias; desenhos das crianças; rodas de conversa; registros no diário de bordo acerca das observações realizadas pela professora-pesquisadora; fotografias e filmagens, com registros escritos contextualizando as referidas imagens e a transcrição das falas das crianças.

Cabe ressaltar que esta investigação se atenta, primordialmente, para a escuta às crianças no espaço da creche, com foco no retorno presencial, após um ano e dois meses distantes da creche.

para identificá-la será “professora”. Por conseguinte, quando se tratar de uma ação planejada com vistas à presente pesquisa acadêmica, o termo descrito será “professora-pesquisadora”.

⁵ A experiência de Reggio Emilia, cidade localizada ao norte da Itália, refere-se ao projeto educacional desenvolvido nas escolas municipais para as crianças pequenas. Expressa-se por meio da Pedagogia da Escuta, visando ao desenvolvimento da autonomia e da criticidade das crianças, bem como o fortalecimento da parceria entre as instituições educacionais e as famílias. Segundo Rinaldi (2020), essas escolas constituem-se como espaços públicos e propícios às práticas éticas e políticas em diálogo com a comunidade local.

2.2.1 Instrumentos de coleta de dados

Para esta investigação, contextualizada no retorno presencial das crianças à creche, foi necessário coletar os dados desde o momento em que as crianças começaram a retornar após o período de isolamento social, ou seja, em 07 de junho de 2021. Sendo assim, a pesquisa foi sendo construída durante o próprio processo de retorno das crianças à creche, ainda em meio a muitas indefinições e incertezas, em razão de ter sido um momento completamente extraordinário, atípico em relação a toda experiência vivida na sociedade até então.

Assim, os dados foram coletados desde os primeiros dias do retorno das crianças à creche, por meio de: registros escritos da professora-pesquisadora; registros de áudios, gravados nas interações com e entre as crianças; desenhos produzidos por elas; contações de histórias; rodas de conversas; imagens fotográficas e gravações por vídeos das vivências que ocorreram durante o retorno, nos contextos brincantes propostos às crianças; e brincadeiras constituídas por elas próprias, em diversos momentos e espaços da creche. Ressalta-se que alguns registros fotográficos foram feitos pela estagiária, pois, às vezes, a professora-pesquisadora estava participando do contexto (brincadeira e/ou interação), o que dificultava realizar também o registro.

Cabe destacar que, mesmo diante da autorização inicial das crianças com relação à pesquisa, a cada registro de vídeo, áudio ou fotografia, a professora-pesquisadora solicitava a permissão das crianças envolvidas no contexto do registro, pois nem sempre elas estavam dispostas a serem fotografadas e/ou filmadas. Desta forma, quando isso ocorria, a professora-pesquisadora utilizava apenas o seu registro no diário de bordo, a fim de que a vontade da criança fosse devidamente respeitada. Todas essas ferramentas subsidiaram a construção da pesquisa, pois de acordo com Ostetto (2017, p. 39):

[...] conceitualmente os múltiplos registros na educação infantil se materializam em anotações, fotografias, pequenas filmagens, gravações de áudio, dentre outros recursos, compondo a documentação pedagógica, compreendida como observação, narrativa, memória e ao mesmo tempo conteúdo para investigação sobre a prática pedagógica e a ampliação do conhecimento sobre as crianças, ao longo de um processo.

Durante o período de coleta de dados, houve propostas intencionalmente planejadas pela professora-pesquisadora, ou seja, atividades que seriam sugeridas às crianças, já com as intenções que se esperava alcançar com tais propostas e como se daria as formas de registros. Ocorreram também momentos que se deram

espontaneamente entre os sujeitos da pesquisa e a professora; no tocante a este aspecto, foi preciso um olhar mais atento da professora-pesquisadora às potencialidades das brincadeiras e interações no que se refere ao objetivo da investigação.

Para consolidar as intervenções ocorridas e no intuito de potencializar a escuta às crianças, fez-se necessário o uso de estratégias diversas, sendo elas: narrativas de meninas e meninos a partir de leituras e contação de histórias; produções de desenhos; e organização de contextos brincantes nos espaços internos e, principalmente, nos externos, com a exploração em meio à natureza. Algumas das propostas feitas às crianças abordaram a temática dos protocolos sanitários, de maneira a explorar os indumentários do contexto pandêmico (representação de potes de álcool em gel; máscaras; termômetros; caixas de remédios; entre outros itens).

A primeira estratégia, a de leitura e contação de histórias, é considerada em razão do potencial que a literatura infantil apresenta, na intenção de que as crianças compreendam diversos aspectos do mundo adulto (FINCO; SEVESO, 2018). Por meio das histórias, elas têm oportunidade de explorar a imaginação em um mundo de fantasia, de se envolver em situações de socialização e relacionamentos, experimentando sentimentos e emoções variados, de acordo com o propósito da obra lhes apresentada. De acordo com Mata (2015, p. 67), “A narração proporciona coerência, continuidade e conexão aos acontecimentos da experiência, mas também contribui para dar respostas emocionais a tudo isso”. Sendo assim, foram realizadas rodas de conversa após a leitura ou contação de histórias, a fim de proporcionar um momento de escuta às crianças a partir de narrativas que instigassem o resgate de emoções, sentimentos, afetos, vontades e desejos, com referências ao tempo vivenciado durante a pandemia.

Outra estratégia foi a de observar os desenhos das crianças, já que estes configuram-se como uma de suas linguagens, por meio dos quais representam seus pensamentos, emoções, sentimentos, impressões, interesses, leituras de mundo, dentre outros aspectos importantes para elas, considerando que “[...] o desenho infantil, como produção das crianças, é digno de ser analisado como documento, revelando-nos representações de mundos” (PIMENTA, 2016, p. 33). Sob esta perspectiva, Corsaro (2011, p. 31) afirma que as crianças “[...] se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações”. Nesta investigação, em face de seus objetivos, foram considerados os desenhos que contextualizassem o tempo de pandemia no qual vivemos. Um olhar para o que as crianças têm a nos revelar sobre esse período

caótico para a humanidade. Segundo Gobbi (1999), estudos revelam a importância de se considerar, nas produções infantis, a concomitância entre as linguagens do desenho e a oralidade, em que uma complementa a compreensão da outra. Portanto, ao observar os desenhos das crianças, este estudo também considerou suas falas com relação às suas produções.

Para a última estratégia, a de organizar contextos de brincadeiras com materiais que se relacionassem ao que a sociedade vivenciou durante esse período de pandemia, houve o intuito de proporcionar às crianças um cenário em que pudessem comunicar suas percepções sobre esse período. De acordo com Pedrosa e Santos (2009, p. 52), “Observar crianças brincando com seus pares tem se revelado uma estratégia de investigação poderosa para descrever suas trocas interpessoais e buscar entender o modo como a reproduzem, assimilam, interpretam e produzem cultura.” Corsaro (2002), acerca das representações das crianças nas brincadeiras de faz de conta, ressalta que o “brincar sociodramático” de meninos e meninas está relacionado ao que vivenciam em espaços que frequentam, às experiências vividas, de modo a compartilhar com seus pares, de forma criativa, a cultura adulta que internalizou, construindo neste processo novas culturas infantis.

Ao longo de toda a investigação, os registros escritos, fotográficos e audiovisuais foram realizados pela professora-pesquisadora. É importante pontuar aqui que a fotografia foi empregada em diferentes contextos e perspectivas: ora como recurso para futuras análises, ora pelo olhar e interesse das próprias crianças, em que no ato de fotografar nos revelava o que lhes despertava encantamento e/ou atenção naquele momento. Gobbi (2011, p. 1221) ressalta o potencial da fotografia na análise da investigação com crianças:

Investigar minuciosamente as fotografias permite conhecer ou levantar hipóteses sobre como as relações sociais estão sendo construídas, tanto pelos fotografados como pelo fotógrafo e tantos outros que, às vezes, anonimamente, envolvem-se das mais diversas maneiras com o ato fotográfico. A partir destas expressões imagéticas é possível conversar com as crianças fotografadas e com isso conjugar tais imagens a outras linguagens.

Assim, a coleta de dados da pesquisa tornou-se um processo contínuo, ocorrendo desde o momento do retorno das crianças à creche, em junho de 2021, até o final desse mesmo ano letivo, com vistas às contribuições enriquecedoras constantes proporcionadas por elas à pesquisa.

2.3 O campo de pesquisa

O campo de pesquisa está localizado em Santo André, município que compõe as sete cidades do Grande ABC⁶ Paulista, as quais fazem parte da Região Metropolitana do Estado de São Paulo e são reconhecidas por seu polo industrial. Fundada em 1953, a cidade de Santo André tem uma extensão territorial superior a 175 km² e representa atualmente 0,33% da população total do Brasil. De acordo com informações do último censo no município, em 2010 a população chegava a 676.407 habitantes; atualmente, a população estimada pelo IBGE é de 723.889. Ainda conforme dados da população referentes ao último censo (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010), com relação ao total da população, aproximadamente 7% eram crianças de 0 a 5 anos de idade no município em 2010.

Especificamente sobre o atendimento educacional das crianças de faixa etária de 0 a 3 anos, cabe pontuar que a conquista do direito à creche no município de Santo André teve sua trajetória caracterizada pela reivindicação por parte dos movimentos feministas, vinculados a mulheres trabalhadoras, mais precisamente, da área da indústria. Lutas estas que até hoje representam uma busca por espaço e educação de qualidade às crianças bem pequenas (SCHIFINO, 2015).

Em 1988, o município atendia às crianças bem pequenas em três creches, mas sob a perspectiva assistencialista. As três atendiam juntas 150 crianças, durante um período diário de dez horas. Nessas creches, havia uma “sobreposição de funções, ou seja, quem cuidava das crianças também fazia a limpeza e cuidava da cozinha; faltavam materiais específicos [...]” (SCHIFINO, 2012, p. 61). Após dois anos, o número de creches foi ampliado para nove; o prefeito à época, Celso Daniel, transferiu a responsabilidade pelo acompanhamento das creches para a Secretaria Municipal de Educação (SCHIFINO, 2016; SILVA, 2018).

A Rede Municipal de Educação é composta atualmente por 43 creches, para atender crianças de 0 a 3 anos, e 51 unidades⁷ de Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental - EMEIEF, que atendem crianças de 4 e 5 anos na

⁶ O Grande ABC localiza-se na região metropolitana do estado de São Paulo e é composto pelas cidades de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

⁷ Informações sobre a quantidade de unidades de EMEIEFs e creches municipais de Santo André, enviadas por *e-mail* em 13/01/2022, pela Secretaria de Educação/Departamento de Educação Infantil e Fundamental (SE/DEIF).

Educação Infantil, e crianças entre 6 e 10 anos no Ensino Fundamental. Algumas EMEIEFs também ofertam atendimento de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Atualmente, a Rede Municipal atende aproximadamente 9.030⁸ crianças entre 0 a 3 anos em creches. As crianças são acompanhadas por educadores(as), ou seja, professores(as) com formação acadêmica mínima no curso de graduação em Pedagogia, e por Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI), com formação mínima no Ensino Médio, todos(as) contratados(as) por meio de concurso público. As creches ainda dispõem de equipes gestoras: Diretor(a), Vice-diretor(a) (de acordo com a necessidade da unidade) e Assistente Pedagógico (AP), além da equipe de apoio, que contempla o setor administrativo e os serviços gerais da creche. Os equipamentos são supridos por meio de recursos públicos municipais e federais, com alimentação (para a qual há acompanhamento nutricional) e materiais para as necessidades da creche (escritório, pedagógico e limpeza), dentre outros.

A creche em que a pesquisa foi realizada situa-se especificamente no bairro Parque Marajoara. Segundo o censo do IBGE de 2010, a população do local chegava a 8.512 pessoas (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010). Localizado na região periférica da cidade, o bairro foi instituído na década de 1980; originalmente, surgiu por meio de um loteamento habitado, em sua maioria, por metalúrgicos que na época trabalhavam nas grandes empresas industriais próximas à região. Com o passar dos anos, várias empresas se mudaram para outras localidades, mas nas principais ruas do bairro foi se expandindo o número de comércios e de empresas de serviços terciários.

Contudo, frente ao impacto econômico decorrente da pandemia de Covid-19, o setor no bairro não passou ileso, pois como consequências do isolamento social ocorreram fechamentos de comércios já consolidados no local, o aumento do número de trabalhos informais, tais como pequenos comércios nas garagens das casas, bem como ofertas de serviços autônomos. Os comércios se concentram, em sua grande maioria, próximos às ruas principais do bairro; já no entorno da creche, as casas são residenciais, sendo que poucas delas são destinadas a fins comerciais.

O bairro dispõe de uma boa infraestrutura, com ruas asfaltadas, energia elétrica, saneamento básico, construções em alvenaria e transporte público municipal

⁸ A informação sobre a quantidade de crianças de 0 a 3 anos matriculadas na Rede Municipal de Santo André foi enviada, por *e-mail*, em 13/01/2022, pela Secretaria de Educação/Departamento de Educação Infantil e Fundamental (SE/DEIF), Mapa de Movimento dezembro/2021.

e intermunicipal (pontos nas proximidades do bairro). O serviço de saúde é fornecido pela Unidade Básica de Saúde (UBS). A comunidade local dispõe ainda de escolas estaduais, praça equipada com brinquedos, um pequeno campo de futebol, uma quadra esportiva e uma Associação Amigos do Bairro.

Vizinho ao bairro da creche há um núcleo cujas casas são de alvenaria, porém, essas construções são desordenadas e sem acabamentos; por serem em terrenos estreitos, muitas são construídas uma sobre a outra, com diversos andares, logo, praticamente não sobra espaços para quintais e grande parte dos comércios são instalados em pequenas garagens. A infraestrutura é precária, com ruas e vielas apertadas, tornando a localidade de difícil acesso; o saneamento básico do local também sofre com a deficiência de estrutura, com esgoto a céu aberto e falta de água encanada, dentre outras carências.

A creche campo de pesquisa desta investigação foi inaugurada em 1996; a unidade dispõe de sete salas de referência, pátio, refeitório, lactário, quatro banheiros, varanda externa, um parque com diversos brinquedos, um tanque de areia e uma parede com azulejos, além de uma área com árvores e gramado.

A unidade educacional organiza o atendimento às crianças em dois berçários destinados aos bebês (4 meses a 1 ano e 11 meses), duas salas de 1^{os} Ciclos Iniciais (2 a 3 anos) e três salas de 1^{os} Ciclos Finais (3 a 4 anos), em jornadas de período integral (7h às 18h), semi-integral manhã (7h às 13h) e semi-integral tarde (12h às 18h). No ano de 2021, a creche atendeu a um total de 250 crianças de 0 a 3 anos.

É importante destacar que as famílias atendidas na creche, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade, datado de 2020/2021, são, em sua maioria, moradoras do bairro da creche e do núcleo Cidade São Jorge. O perfil socioeconômico, em renda familiar, está entre um e três salários mínimos; 30% dessas famílias são beneficiadas com programas sociais do governo, como o Bolsa Família – atual Auxílio Brasil.

A escolha desta unidade para a realização da pesquisa deve-se ao fato de a pesquisadora atuar como professora nesta creche, uma vez que a investigação teve como sujeitos as crianças da turma dessa professora-pesquisadora.

2.4 Sujeitos da pesquisa

No tocante à participação nesta pesquisa, após a aprovação da investigação pela Secretaria de Educação do Município de Santo André e aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS (Anexo A), o primeiro passo se deu por meio de uma reunião presencial ocorrida na creche no final do mês de setembro de 2021, com a participação da pesquisadora, da Diretora da Unidade Escolar (DUE), do Assistente Pedagógico e das famílias das crianças cujos(as) responsáveis optaram por retornar ao atendimento presencial.

A finalidade deste encontro foi a apresentação do projeto de pesquisa e a solicitação de autorização para a participação das crianças. Após todos os esclarecimentos necessários, os(as) responsáveis puderam optar por autorizar ou não a participação de suas crianças; tiveram, ainda, a alternativa de levar para a casa, todos(as) que desejassem, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de modo a avaliar posteriormente o convite; também os(as) familiares que estiveram presentes – mas que não eram os(as) responsáveis legais pelas crianças – levaram para os pais e mães destas o TCLE, a fim de que estes(as) tomassem conhecimento e analisem a possibilidade de participação ou não de seus(as) filhos(as).

Durante a reunião, todos(as) os(as) responsáveis legais que se encontravam presentes se posicionaram assinando a autorização por meio do TCLE. Para aqueles(as) que não estavam presentes na reunião, conforme iam à creche para levarem ou buscarem seus filhos(as), a professora-pesquisadora realizou o mesmo procedimento, com apresentação da pesquisa e disponibilização do TCLE para que analisassem a autorização ou não da participação de suas crianças. Posteriormente, conforme outras crianças voltavam a frequentar a creche, fazia-se o mesmo procedimento com seus pais, mães ou outros(as) responsáveis.

As famílias haviam sido informadas de que, mesmo com a autorização concedida por elas, as crianças seriam convidadas a participar da pesquisa, sendo respeitada a vontade delas, uma vez que são sujeitos de direitos.

Pesquisar crianças sem que estas assim o desejem é manter uma estrutura de poder e distanciamento que não as emancipa do papel de objetos de estudo; que as mantém sob a égide do adulto-que-manda versus a criança-que-obedece. Portanto, centrar-se no querer da criança, por si só, já marca uma mudança nas relações social e culturalmente estabelecidas entre adulto-criança na contemporaneidade. Não bastasse, o querer da criança implica sua autorização para o uso de suas falas, desenhos e/ou imagens na

pesquisa – o que faz parte, também, de uma abordagem ética do tema. (LEITE, 2008, p. 123 *apud* MARQUES, 2018, p. 84)

Foi obtida, de todas as crianças que retornaram ao atendimento presencial na creche, a permissão para que participassem da pesquisa; sendo assim, a partir do aceite das famílias, a professora-pesquisadora convidou os meninos e as meninas a participarem. Mediante uma roda de conversa com as crianças, foi-lhes esclarecido que para realizar a investigação, algumas vezes a professora precisaria – sempre com o consentimento da própria criança – registrar os momentos vivenciados na creche. Algo comum para o fazer pedagógico, porém, suas imagens e falas poderiam ser usadas para explicar às pessoas do mundo como elas estavam brincando e interagindo neste tempo de pandemia em razão da Covid-19, diante dos protocolos sanitários e de outros aspectos que refletem no dia a dia delas na creche. Todas as crianças consentiram em participar, demonstrando interesse em colaborar com o estudo.

Feita a explicação, a professora-pesquisadora perguntou às crianças se gostariam de ter outro nome na pesquisa, um nome diferente do seu verdadeiro, sendo que poderiam escolher o nome que desejassem; logo, todos(as) expressaram seus desejos, conforme apresentado no Quadro 7. Para as crianças que não estavam presentes no dia e para as que foram retornando à creche em meses posteriores, foi feita uma conversa particular e a mesma dinâmica para o convite, com a opção de escolha do nome fictício. Uma menina, após a escolha de seu nome fictício, expressou que gostaria de trocar para Homem Aranha, porém, logo em seguida, afirmou que sua mãe não a deixaria usar esse nome, então, resolveu manter sua escolha inicial.

O momento das conversas foi gravado no aparelho celular da professora-pesquisadora e algumas foram registradas no diário de campo.

Quadro 7 - Identificação das crianças, sujeitos da pesquisa.

NOME ESCOLHIDO	MENINA/MENINO/IDADE	IDADE EM QUE INICIOU NA CRECHE	FREQUENTOU A CRECHE ANTES DA PANDEMIA?
A Hulk	Menina/ 2 anos e 11 meses	1 ano e 4 meses	sim
Alicia	Menina/ 3 anos e 11 meses	2 anos e 3 meses	sim
Bruxa	Menina/ 3 anos e 11 meses	6 meses	sim
Capitão América	Menino/ 3 anos e 5 meses	1 anos e 1 mês	sim
Gabriel	Menino/ 3 anos e 11 meses	2 anos e 7 meses	sim
Gatinho	Menino/ 3 anos e 8 meses	3 anos e 8 meses	não
Homem de Ferro	Menino/ 3 anos e 4 meses	1 ano	sim
K.	Menino/ 3 anos e 11 meses	1 ano e 7 meses	sim
Ladybug	Menina/ 3 anos e 7 meses	1 ano e 11 meses	sim
Menina	Menina/ 3 anos e 3 meses	1 ano e 7 meses	sim
Mulher Maravilha	Menina/ 3 anos e 10 meses	1 anos e 6 meses	sim
O Hulk	Menino/ 3 anos e 11 meses	3 anos e 11 meses	não
Princesa Ratinha	Menina/ 4 anos	1 ano e 8 meses	sim
Ratinho	Menina/ 3 anos e 8 meses	3 anos e 8 meses	não
Sereia	Menina/ 4 anos e 1 mês	1 ano e 9 meses	sim
Thor	Menino/ 4 anos	1 ano e 8 meses	sim

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Participaram da pesquisa 16 crianças, sendo 9 meninas e 7 meninos; 13 delas já conheciam a creche antes da pandemia. No tocante à idade, a maioria das crianças tinham 3 anos. Para apresentar a faixa etária no quadro acima, foi considerada uma data-base, o primeiro dia de retorno ao atendimento presencial, que se deu em junho de 2021. Ressalta-se que nem todas as crianças retornaram em junho, algumas crianças voltaram após o recesso de julho, já outras, apenas em novembro. Um dos fatores que influenciou nas diferentes datas deste retorno foi a questão do atendimento às crianças matriculadas em período integral, pois foi apenas em novembro de 2021 que a Secretaria de Educação do Município autorizou estas crianças a receberem atendimento em período integral (manhã e tarde). De 7 de junho a 8 de novembro, as crianças que anteriormente frequentavam o período integral só

podiam ir em um período do atendimento (manhã ou tarde), sendo este período definido por meio de opção da família e da disponibilidade de vagas da turma (sala referência).

Estas orientações partiram da Secretaria de Educação, por meio de normas complementares que regulamentavam “[...] os procedimentos necessários para o retorno gradual das aulas presenciais [...]” (SANTO ANDRÉ, 2021a) e “[...] funcionamento das atividades escolares [...]” (SANTO ANDRÉ, 2021f). Para melhor esclarecimento sobre a volta presencial das crianças à creche, o Quadro 8 explicita as datas de retorno e os períodos de frequência de cada criança.

Quadro 8 - Descrição dos períodos de matrícula e frequência no ano letivo de 2021.

NOME FICTÍCIO	PERÍODO (CONFORME A MATRÍCULA DA CRIANÇA)	PERÍODO QUE FREQUENTOU A CRECHE APÓS O RETORNO	DATA DO RETORNO À CRECHE	CRIANÇAS QUE RETORNARAM AO PERÍODO INTEGRAL EM NOV. / 2021
A Hulk	Manhã	Manhã	Agosto	
Alícia	Manhã	Manhã	Junho	
Bruxa	Integral	Tarde	Junho	X
Capitão América	Integral	Tarde	Agosto	X
Gabriel	Manhã	Manhã	Novembro	
Gatinho	Manhã	Manhã	Agosto	
Homem de Ferro	Integral	Manhã	Agosto	X
K.	Manhã	Manhã	Agosto	
Ladybug	Integral	Manhã	Junho	X
Menina	Manhã	Manhã	Junho	
Mulher Maravilha	Integral	Manhã	Junho	X
O Hulk	Manhã	Manhã	Junho	
Princesa Ratinha	Manhã	Manhã	Agosto	
Ratinho	Manhã	Manhã	Junho	
Sereia	Integral	Tarde	Junho	X
Thor	Manhã	Manhã	Agosto	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com apresentado no quadro acima, em junho de 2021, voltaram a frequentar a creche, presencialmente, 8 crianças (neste quadro não foram consideradas as crianças cujas famílias haviam optado por retornar, mas que não haviam levado efetivamente suas crianças à creche). Destas 8 crianças, 4 estavam matriculadas no período integral (sendo que até novembro 2 frequentaram o período da manhã e 2 o período da tarde) e 4 no período semimanhã.

A partir de agosto, mais 7 crianças retornaram, sendo 2 matriculadas no período integral (1 frequentando o período da manhã e, a outra, o da tarde) e 5 no período semimanhã. Em novembro, 1 criança matriculada no período semimanhã retornou e as 6 crianças matriculadas no período integral passaram a ser atendidas no dia todo (manhã e tarde). Assim, em novembro, o grupo da manhã recebeu 4 crianças com as quais ainda não havíamos encontrado presencialmente. Ressalta-se que o K. não teve oportunidade de ser convidado a participar da pesquisa, pois, apesar de sua mãe ter autorizado sua participação no dia da reunião, o menino não frequentou a creche no período após a reunião.

3 A CRECHE EM TEMPOS DE PANDEMIA: DO ATENDIMENTO REMOTO AO RETORNO PRESENCIAL

"Por que a gente ainda não pode se abraçar?" (Professora)
 "Eu sei, porque o Coronavírus vai um pro outro".
 (Mulher Maravilha⁹, 3 a. 10 m.)

Pensar sobre esses tempos de pandemia nos remete à reflexão acerca do sentido do termo "tempo". Recorremos, então, aos gregos da Antiguidade, no intuito de (re)significar nossa compreensão sobre o tempo, de apreendê-lo, de entendê-lo em sua complexidade, para além da lógica desse tempo que bem conhecemos, apresentado como uma temporalidade única: o tempo cronológico, numerado e ordenado. Sensíveis a essa complexidade, os gregos construíram três noções de tempo, quais sejam: "*Khrónos*", "*Kairós*" e "*Aion*".

Kohan (2020a, p. 7) apresenta a diferença entre essas três formas temporais supramencionadas:

khrónos é o tempo de relógio, do calendário, da instituição. É o tempo que não para, que segue movimentos uniformes, sucessivos, consecutivos, irreversíveis, qualitativamente indiferenciados. É um tempo composto de duas partes (passado e futuro) e uma terceira que apenas tem a materialidade de um limite entre as outras duas: o presente em *khrónos* é apenas o instante, o agora. *Kairós* é o tempo da oportunidade, o momento oportuno, a ocasião adequada para se experimentar algo como não se poderia experimentar em qualquer outro momento; é um tempo qualificado, preciso, singular, único. *Aión* é a duração no tempo; o tempo intensivo, da experiência, do acontecimento. Ele é puro presente. É o tempo daquelas experiências que nos fazem sentir que o presente dura, nas quais estamos como suspensos no presente: a arte, o amor, a filosofia e, pensando na escola, a leitura, a escrita, o estudo.

E qual tempo será esse que a pandemia mais afeta? Talvez seja arriscado afirmar apenas uma experiência temporal para definir esses tempos de pandemia, afinal, cada ser humano é singular e, em uma sociedade marcada pela desigualdade social, tal como a nossa, nem todos tiveram as mesmas possibilidades.

Assim, enquanto uns puderam manter o distanciamento social em suas casas, com suas necessidades supridas e com um abrandamento na vida frenética que levavam, outros foram brutalmente atingidos pelas inúmeras consequências causadas

⁹ Às crianças participantes da pesquisa foi dada a opção de escolherem os nomes pelos quais gostariam de ser identificadas no estudo, conforme será explicitado na seção 4 da presente dissertação.

em decorrência da pandemia, estabelecendo diversas relações com o tempo: “[...] o tempo da fome, o tempo do processamento das experiências emocionais intensas [...]” (ARCHANGELO; CAMPANARO; VILLELA, 2020, p. 33), dentre outras.

Para Kohan (2020a, p. 7), o tempo mais atingido “[...] a primeira vista é a experiência de *khrónos*”. O autor não se refere apenas ao tempo cronometrado, ou seja, segundo a segundo, minuto a minuto, “[...] pois os relógios continuam passando ao mesmo ritmo, com ou sem pandemia”, mas ele apresenta uma reflexão sobre a nossa relação com esse tempo, a qual foi intensamente afetada:

A maior ou menor medida na passagem de *khrónos* traz como consequência possibilidades ou impossibilidades de experimentar as outras formas da temporalidade. Quanto mais estressados e atormentados pelas demandas em *khrónos*, menos tempo para pensar, assistir um filme ou brincar com qualquer coisa. (KOHAN, 2020a, p. 7)

Nesse sentido, a pandemia de Coronavírus também impactou o tempo da creche, essa instituição na qual a todo instante o contato físico se faz presente entre as crianças, e destas com os(as) educadores(as). É um ambiente em que se entrecruzam essas três temporalidades, mas que vive (ou deveria viver) principalmente o tempo da infância, isto é, o tempo “*Aión*”, o tempo de pequenos e pequenas em um espaço que é deles(as). Tempo que, de um momento para o outro, lhes foi negado. Naquele instante, já não era mais possível essa vivência, essa possibilidade de experiência de um tempo de creche, na creche.

O foco desta investigação se concentra no retorno das crianças ao atendimento presencial na creche. Retorno este marcado por protocolos e registros sanitários, os quais restringiram o contato físico e ditaram novas formas de acolhimento das crianças pequenas e de suas famílias. Contudo, para refletirmos e analisarmos esse retorno, faz-se necessário explicitar as concepções de criança, de infância e de creche em face ao contexto pandêmico, bem como razeoar sobre o atendimento remoto na Educação Infantil, em um tempo caracterizado por contradições, direitos relegados, crianças sem creche e por creches sem criança. Desta forma, nesta seção discorrerá sobre estas questões que permeiam a creche em tempos de pandemia.

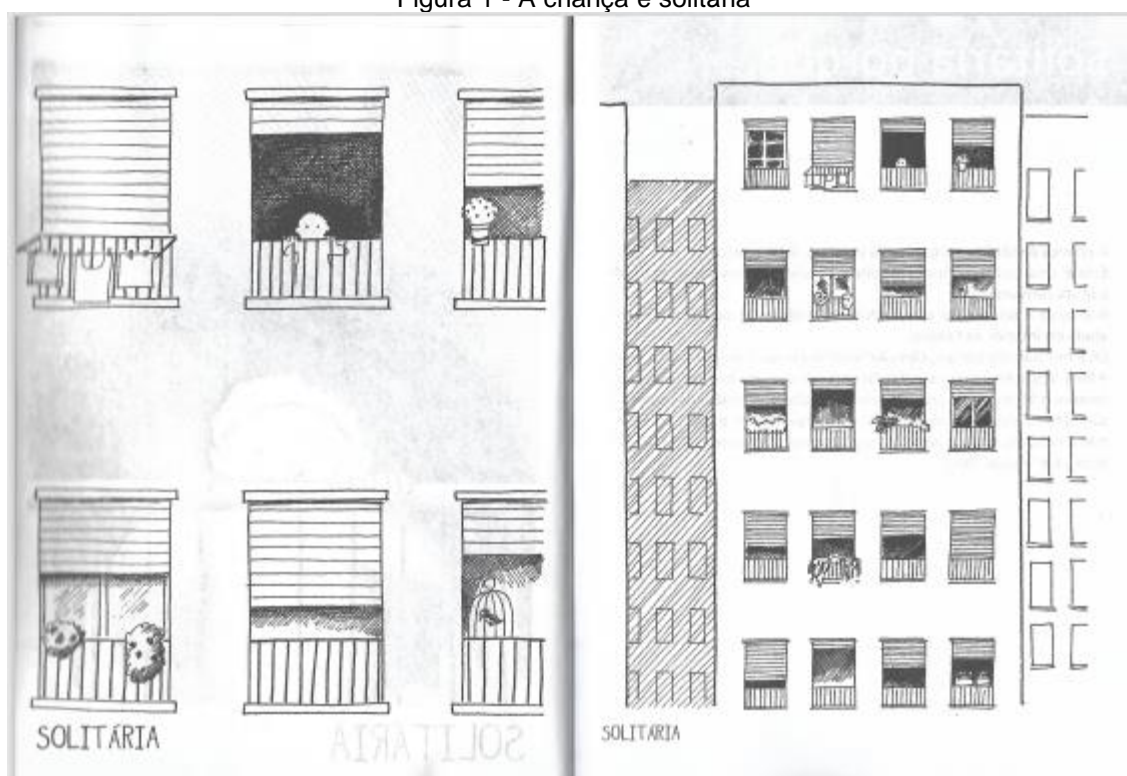
3.1 Crianças, infâncias e pandemia

Porém, justamente nestes anos de descoberta da infância, de grande respeito à criança, justamente nos países mais ricos, a criança vive um sofrimento recente, profundo, pouco conhecido...

A CRIANÇA É...

SOLITÁRIA. (TONUCCI, 2019, p. 20, grifos do autor)

Figura 1 - A criança é solitária



Fonte: Tonucci (2019, p. 24-25)

Embora na epígrafe e na charge acima Tonucci (2019) não esteja referindo-se especificamente à atual pandemia de Coronavírus, ele faz um alerta acerca do fato de que as crianças vêm sendo afetadas pelo sentimento de solidão, muitas vezes em razão de ser filho(a) único(a); contudo, as provocações do autor tornam possível estabelecermos uma relação com o isolamento social causado pela pandemia.

A Figura 1 pode bem representar as condições que favorecem esse sentimento de solidão que atingiu muitas crianças ao redor do mundo, tivessem ou não irmãos e irmãs, fossem de países ricos ou pobres. Meninos e meninas ficaram confinados(as), restritos(as) quanto à convivência nos espaços externos com outras crianças e com adultos(as) além de seus familiares mais próximos, situação que intensifica e expande

a problemática tratada pelo autor em sua obra, e que pode ter influência sobre outros aspectos na vida da criança.

A pandemia, com efeito, impactou a infância de muitas crianças no Brasil. Trouxe à tona fragilidades e desigualdades que permeiam as vidas de inúmeras meninas e meninos, a despeito dos direitos legais que lhes são assegurados por meio de legislações que regem o país, estados e municípios. Ao serem afastadas das instituições educacionais, muitas crianças foram ainda mais expostas a condições de vulnerabilidade, tendo seus direitos negados em decorrência das circunstâncias emergenciais causadas pelo isolamento social.

No que se refere aos direitos das crianças, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) abriu portas para que elas fossem reconhecidas como sujeitos de direitos, cidadãs, conforme dispõe o seu Art. 227, o qual define que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Assim, tendo em vista esses direitos assegurados pela Carta Magna e o período de pandemia, é possível questionar o efetivo cumprimento destes quando se observa inúmeros acontecimentos que colocam as crianças à mercê da crueldade e da precariedade, de modo a escancarar a desigualdade ainda tão presente no país. Como exemplo, temos o caso do menino Miguel, que infelizmente teve sua vida ceifada ao lhe serem negligenciados vários direitos que lhe eram garantidos por lei, mas não o suficiente para salvar sua vida em tempos de pandemia, tal como retratou Macedo (2020, p. 1412):

Um exemplo do ápice deste sentimento (da criança como estorvo) foi expresso pela Sr.^a Sari Corte Real ao abandonar Miguel Otávio Santana da Silva, cinco anos, filho de sua empregada doméstica, deixado momentaneamente sobre seus cuidados, enquanto sua mãe cumpria a tarefa de passear com o *pet* da patroa. Miguel foi deixado sozinho no elevador porque chorava e pedia pela mãe. Ao invés de confortá-lo e acolhê-lo, como adulta responsável, Sari que estava “ocupadíssima” com outra serviço que lhe fazia as unhas, agiu para livrar-se do impedimento e do inoportuno que Miguel representava naquele momento. O que resultou na trágica morte do menino que saiu do elevador e caiu de elevada altura no vazio. A mãe de Miguel, Mirtes Renata Santana de Souza, o levou para o trabalho, já que não tinha como deixá-lo sozinho, pois a creche estava fechada em razão da pandemia.

Diante de fatos como este, de tantas atrocidades ocorridas com meninos e meninas, de vidas infantis agravadas por diversas circunstâncias, recorreremos novamente aos gregos para refletir sobre qual tempo foi negado a Miguel. Afinal, que tempos de pandemia as crianças estão vivendo?

A morte de Miguel representou um tempo de um corpo que não possuía mais o direito de explorar, de se movimentar, de brincar: “[...] como um corpo sem tempo e espaço, em uma casa que nem é sua e em um tempo que não pode ser seu: o de brincar na creche e movimentar-se.” (MACEDO, 2020, p. 1430).

Os tempos de pandemia no que se refere às crianças em situações de vulnerabilidade não se assemelham ao daquelas que não vivenciaram mudanças significativas em suas vidas, haja vista que permaneceram sendo assistidas por seus(as) responsáveis, tendo suas necessidades supridas, com conforto material e emocional. Nestes casos, os(as) responsáveis pelas crianças passaram a ficar mais presentes na rotina de seus(suas) pequenos(as), fortalecendo, desta forma, os vínculos afetivos entre os integrantes da família, participando de momentos únicos das infâncias de seus(suas) filhos(as). Crianças e famílias que não passaram pelo desespero da presença indesejada de Covid-19 em familiares ou em pessoas de relações próximas. Lares em que a fome não se fez presente, em que a impaciência não existiu. Crianças que permaneceram esse tempo de isolamento social junto a pessoas de confiança da família, sem correr riscos à sua integridade física e psicológica.

Já outras crianças, por motivos diversos, enfrentaram realidades diferentes, como por exemplo, mães que repentinamente se viram sem um de seus principais apoios para a jornada cotidiana – o serviço de creche, que possui como um de seus papéis fundamentais o de compartilhar com as famílias os cuidados e a educação das crianças pequenas (BRASIL, 2010). Logo, com as creches fechadas e as pessoas se isolando, no intuito de se protegerem do vírus, muitos(as) responsáveis pelas crianças se viram sem uma rede de apoio disponível, pois nem todos(as) tiveram, por razões diversas, o privilégio de poder se manter em isolamento social, fosse pelo caráter da profissão exercida, pela área de atividade na qual trabalhavam, pela necessidade definida por seus(as) empregadores(as), dentre outros motivos. Ou seja, foi assim também que aconteceu com a mãe do menino Miguel (MACEDO, 2020), que por necessidade precisou levar seu filho para o trabalho, o que, drasticamente, teve consequências irreversíveis à vida do menino, marcando e encerrando o tempo de

sua infância; são impactos de uma pandemia cruel que, além de lhe tirar a creche, roubou-lhe também a vida.

Diversas famílias foram surpreendidas com o desemprego, cujos índices tiveram aumento considerável desde o início da pandemia no Brasil. Homens e mulheres, responsáveis pelo sustento de suas famílias, viram-se, repentinamente, sem condições financeiras para alimentar seus(as) filhos(as), para cumprir com as responsabilidades de subsistência de seu lar, tais como pagar aluguel e contas de consumo de necessidades básicas (água, energia elétrica, gás etc.).

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua, divulgada em julho de 2021, pesquisa esta realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a taxa de desocupação no final do mês de janeiro de 2020 era de 11,2%, já em maio de 2021, essa taxa chegou a 14,6% (BARROS, 2021). Segundo o IBGE, essa taxa corresponde a mais de 14,8 milhões de pessoas à procura de emprego no país. Tais dados mostram um fator relevante para o aumento da desigualdade na sociedade brasileira durante este período pandêmico, o qual resultou em transformações na vida de muitas famílias e, conseqüentemente, de muitas crianças.

De acordo com Franco e Soares (2020, p. 1230):

[...] a desigualdade social é um grande obstáculo para o enfrentamento de crises sanitárias; logo, os mais atingidos são sempre os mais vulneráveis – crianças, mulheres e idosos – numa sociedade em que o fator econômico organiza o lugar dos desiguais, dificultando o acesso a direitos sociais básicos para melhoria das condições de vida da sociedade, em busca da igualdade social.

Ademais, a violência doméstica configurou-se como outro fator que também assombrou a vida de mulheres e de crianças nesta pandemia, tendo tido um aumento considerável de casos, deixando ainda mais frágil e opressor este período para uma parcela da sociedade. Em 13 de agosto de 2021, o portal Agência Brasil publicou, em matéria assinada pelos repórteres Valente e Rodrigues (2021), os seguintes dados levantados em uma pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Municípios – CNM:

Em 483 cidades houve aumento de casos de violência contra a mulher durante a Covid-19, que atingiu o Brasil em fevereiro de 2020. O número equivale a 20% dos 2.383 municípios ouvidos [...]. Em 269 (11,3%) municípios, houve elevação nas ocorrências de violência contra criança e adolescente [...]. (VALENTE; RODRIGUES, 2021)

As agressões contra crianças se potencializam em âmbito doméstico, principalmente porque estas ficaram expostas no confinamento durante a pandemia, conforme publicado no portal Jornal da USP, em 07 de maio de 2021, em matéria de autoria de Mara Matos (2021):

Muitas crianças e adolescentes sofrem agressões dos mais diversos tipos todos os dias e essas passam batidas, são normalizadas. Dados indicam que, na maioria dos casos, a violência parte de pessoas que fazem parte do círculo social mais próximo da criança.

Paulo Endo, professor do Departamento de Psicologia da Aprendizagem e da Personalidade do Instituto de Psicologia da USP, afirma que “a criança, como qualquer pessoa em uma relação assimétrica de poder, está em situação potencialmente violenta”. A situação de total dependência dos pais permite que o adulto decida se violentará ou não a criança, se será excessivo ou não. [...] como explica Juliana Martins Monteiro, médica pediatra e coordenadora do Grupo de Atendimento à Violência Infantojuvenil do Instituto da Criança do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP [...], dados nacionais e internacionais apontam para um aumento nos casos de violência durante a pandemia, tendo em vista que o isolamento social expõe adolescentes e crianças a situações de vulnerabilidade. Essas situações podem ser “a impaciência do mundo adulto, o agravamento de violências já existentes e o aumento da exposição ao mundo virtual” [...]. Por outro lado, em meio à pandemia, ocorre uma subnotificação dos casos, porque o distanciamento social priva crianças e adolescentes do contato com a escola, com os vizinhos, familiares, amigos, serviços de saúde, reduzindo a percepção da violência, denúncias e as medidas de proteção das crianças e adolescentes. (MATOS, 2021)

Tais dados evidenciam o quanto as diferenças sociais também refletem sobre as distintas infâncias vividas durante o isolamento social. No estudo feito por Franco e Soares (2020), é retratado o impacto da pandemia nas relações étnico-raciais, na vida de “pessoas negras e periféricas”, destacando a forma como a doença atinge mais bruta e pessoalmente pessoas com marcadores relacionados ao preconceito étnico-racial e sob condições socioeconômicas menos favorecidas. Fatos que se conectam com a vulnerabilidade de outras infâncias expostas às desigualdades no país: “[...] a pandemia escancarou a presença da desigualdade social e do que dela decorre, somada ao racismo, ao feminicídio e à violência doméstica praticada contra mulheres e crianças”. (GOBBI; PITO; MELEAN, 2020, p. 1252).

De acordo com a reportagem realizada por Raisa Gosch (2021) para o jornal digital Cotidiano UFSC¹⁰, a qual discorre sobre a desigualdade de gênero no Brasil durante o isolamento social, temos que:

¹⁰ O portal de jornalismo digital “Cotidiano UFSC” é um projeto de extensão criado em 2006 pela Universidade Federal de Santa Catarina; é coordenado pela Prof.ª Dr.ª Stefanie C. da Silveira.

Em 2020, com a pandemia da Covid-19 e o isolamento social, a sobrecarga de trabalho entre as mulheres aumentou. Quem já fazia jornada dupla, passou a fazer tripla, como explica Ana Claudia Rodrigues, de 48 anos, que é professora, pesquisadora, mãe e chefe do departamento de Botânica da Universidade Federal de Santa Catarina. "Parece que eu tenho que estar disponível 24 horas por dia". (GOSCH, 2021)

Na perspectiva de Evans e Ilovatte (2020 *apud* MOREIRA *et al.*, 2020), as relações étnico-raciais e socioeconômicas refletem diretamente na sobrecarga das mulheres em tempos de pandemia. Nas palavras das autoras:

No contexto da pandemia, para algumas mulheres, os ofícios de cuidado misturam-se às rotinas de *home office* e *homeschooling*. Ainda que estas atividades sejam cansativas, são atravessadas por privilégios de classe e raça. Para muitas mulheres, a realização de atividades virtuais remuneradas (*home office*) representam, além do estrangeirismo linguístico, uma impossibilidade, seja pelo vínculo de trabalho informal seja pela natureza das atividades que exercem. Para outras, as dificuldades e a exaustão estão articuladas à perda ou diminuição brusca da renda e à impossibilidade de contar presencialmente com redes de apoio devido às medidas de distanciamento social. (EVANS; ILOVATTE, 2020 *apud* MOREIRA *et al.*, 2020, p. 6)

Ao olhar para o aspecto físico, presume-se que muitas mulheres tiveram suas forças “sugadas” pelos seus afazeres, foram obrigadas a se adaptarem ao momento, sem que houvesse aviso prévio, sem oportunidade de se prepararem, de se planejarem. No que se refere ao aspecto emocional, este, de certo, ficou abalado diante de tantas mudanças, de tanta exigência de responsabilidades frente a uma nova rotina exaustiva, o que invariavelmente refletiu nas relações familiares, nos contextos em que as crianças vivem.

Segundo pesquisa feita pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no ano de 2020, os casos de depressão quase dobraram e os de ansiedade e estresse tiveram um aumento de 80% durante a pandemia. A pesquisa foi realizada através de um questionário *online* durante os dias 20 de março e 20 de abril, com a participação de 1.460 pessoas de 23 estados. Além disso, a pesquisa ainda mostrou que as mulheres são mais propensas do que os homens a sofrer com ansiedade e estresse durante o período de pandemia. (GOSCH, 2021)

As mães que só tinham a creche como apoio para lhes auxiliar na responsabilidade com a assistência diária de seus(suas) filhos(as), viram-se com seu direito negado no momento em que, provavelmente, mais tenham precisado desse serviço. Algumas mães em situações de necessidade de trabalho, sem ter com quem deixar suas crianças para poderem trabalhar, recorreram a estabelecimentos particulares que não possuíam autorização de funcionamento por parte do órgão

público responsável, ou seja, locais que atendiam crianças de forma improvisada e irregular, como denunciado no portal eletrônico ABC do ABC, em matéria datada de 2020, em que é possível ler:

Enquanto escolas de educação infantil estão fechadas para conter a disseminação do Coronavírus, casas sem autorização para receber crianças se transformam em “creches” improvisadas em São Paulo e na região metropolitana. Sem controle rígido sobre higiene nem fiscalização, os espaços irregulares elevam o risco de propagação da doença, além de acidentes. (COM..., 2020)

Em tempos de pandemia, mais do que nunca é preciso reafirmar as conquistas históricas no que se refere à compreensão das crianças e de suas infâncias, inclusive para melhor compreender o modo como esses tempos pandêmicos afetam as infâncias das crianças.

Silva e Fasano (2020), a partir de uma perspectiva freiriana, consideram a infância como uma “condição da existência humana”, uma relação de abertura com o mundo, de permissão de sermos tocados por ela, portanto, de nos constituirmos como “sujeitos da experiência”. Nesse sentido, a infância não se restringe a um tempo cronológico, mas refere-se a “Uma forma de experimentar o tempo na medida que passamos por ele” (KOHAN, 2020b, p. 95). Ou seja, uma infância que não se encontra associada somente a uma etapa da vida, mas a um tempo de experiência, um tempo “[...] como entrecruzamento das dimensões passado, presente e futuro [...]” (SILVA, 2012, p. 79), portanto, de intensidade e de possibilidades infinitas.

A criança, em sua infância, relaciona-se com o mundo, interage com as pessoas, integra-se no espaço e no tempo, estabelece conexões entre as inúmeras possibilidades imediatas que atravessam seus sentidos, que cruzam seus olhares e toques, e transpassam todas as suas sensibilidades. É precisamente na infância que a criança se faz criança; é no tempo da infância da criança que se constitui o seu ser infantil.

Na ótica de Valerio (2021, p. 41), “O tempo da criança é um tempo presente. Um tempo ‘*Aión*’, que é o tempo sem tempo, o tempo marcado pela duração do seu interesse, o tempo marcado pela experiência viva”. Esse tempo de intensidade é vivenciado em tempos de pandemia, mesmo sob as condições de um tempo caótico ao qual as crianças estão submetidas, um tempo “*Kairós*” de sobrevivência ao vírus, como alertam Archangelo, Campanaro e Villela (2020).

Diversos conhecimentos produzidos na contemporaneidade, nos campos da Pedagogia da infância, Sociologia da infância, Antropologia da criança, Filosofia, Psicologia, dentre outros, têm possibilitado uma melhor compreensão em relação à criança, seu papel na sociedade, seus saberes e seus direitos. Cohn (2005) faz referência à importância de estudos históricos para a “construção social” da “ideia de infância” que temos atualmente.

O estudo histórico de Philippe Ariès sobre *A criança e a vida familiar no Antigo Regime* mostra que a ideia de infância é uma construção social e histórica do Ocidente. Ela não existe desde sempre, e o que hoje entendemos por infância foi sendo elaborado ao longo do tempo na Europa, simultaneamente com mudanças na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade, e no cotidiano e na vida das crianças, inclusive por sua institucionalização pela educação escolar. O que Ariès nos mostra é a construção histórica do que denomina um *sentimento da infância*. Este não deve ser entendido, vale dizer, como uma sensibilidade maior à infância, como um sentimento que nasce onde era ausente, mas como uma formulação sobre a particularidade da infância em relação ao mundo dos adultos, como o estabelecimento de uma cisão entre essas duas experiências sociais. Portanto, contemporaneamente, os direitos das crianças e a própria ideia de menoridade não podem ser entendidos senão a partir dessa formação de um sentimento e de uma concepção de infância. (COHN, 2005, p. 21, grifos da autora)

Assim, a construção do reconhecimento da identidade da criança como um sujeito que interfere no mundo – portanto, um ser cultural, que se apropria da cultura e também a produz – rompe com a visão que se tinha no passado, qual seja, a de que eram “seres incompletos”, o que permite a constituição de um olhar como “seres sociais plenos” (COHN, 2005, p. 21). Para Corsaro (2011, p. 15), “Em primeiro lugar, as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), as crianças são sujeitos sociais. O documento reafirma o lugar da criança diante da sociedade como sendo:

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

Essa criança potente, política e social, portadora de direitos, que faz e declara sua leitura de mundo, ainda se encontra exposta, principalmente no período de

pandemia, ao desrespeito no que concerne aos direitos que lhes são resguardados legalmente. É nítido perceber que aos olhares adultocêntricos ainda falta assumir uma postura de humildade, de respeito e de escuta diante desses sujeitos sociais e culturais, mesmo quando legislações e estudos nos fortalecem e dão luzes para nos comprometermos com afinco por uma infância íntegra e digna a todas as crianças.

Em tempos de pandemia, esses sujeitos sociais permanecem interagindo, brincando e manifestando-se no mundo por meio de suas vivências; estão lendo o seu entorno, o que acontece em seus círculos de convívio, estando expostas e sujeitas ao que lhes é oferecido. Nesse sentido, garantir à criança um tempo de infância digna, sem fome, sem violência, com moradia e com educação de qualidade é o mínimo necessário. Para tanto, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Convenção sobre os Direitos das Crianças (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989), ratificada pelo Brasil em 1990, e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) configuram-se como conquistas que afirmam essas reivindicações à proteção integral da criança, em qualquer época, a qualquer tempo.

Portanto, é legítimo e necessário garantir a integridade e respeito à criança em qualquer ocasião, primordialmente em situações em que um vírus aterroriza a população do mundo inteiro. Santos (2020, p. 10) assevera que “O sentido literal da pandemia do Coronavírus é o medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causados por um inimigo invisível”.

Sendo assim, é imprescindível atentarmos ao fato de que as crianças, independentemente de suas condições sociais, não passam inertes às consequências oriundas destes tempos de pandemia. Elas vivem, ou melhor, sobrevivem, em meio a este caos pandêmico, que cerceia suas infâncias, invade suas vivências, experiências e educação, fazendo-se presente em suas vidas e nos espaços em que convivem, seja em seus lares, seja em suas creches.

3.2 Creche em tempos de pandemia: o atendimento remoto

A creche empoderada, tal como defendida no presente estudo, é “molhada” pela infância da criança, que por meio de diversas situações de aprendizagens – planejadas e que exprimem intencionalidade pedagógica no intuito de potencializar as vivências de crianças nos espaços educativos – também foi alvo certo neste recorte temporal pandêmico, o qual fragilizou a Educação Infantil ao lhe impor o desafio de

ofertar, em caráter emergencial, o atendimento na modalidade de Ensino à Distância (EaD), em razão da medida protetiva de isolamento social, isto é, uma forma concebida para que se encontrassem formas de não perder a sua identidade nesse processo.

Lembrando que, com o anúncio feito repentinamente, ao final da primeira quinzena de março do ano de 2020, do estado pandêmico no Brasil, as creches e demais instituições educacionais tiveram seu atendimento presencial suspenso, o que causou bruscas mudanças, as quais não haviam sido planejadas e para as quais não havia conhecimentos prévios acerca de como proceder em situações como aquelas. Assim, em meio a uma série de angústias, medos e incertezas, iniciou-se o atendimento remoto para crianças que frequentavam as creches.

Vale ressaltar aqui que o direito da criança à Educação Infantil se consolidou por meio da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), momento em que foi conquistado o direito à educação desde 0 ano de idade e quando a Educação Infantil foi reconhecida como um direito fundamental das crianças bem pequenas. Esta foi uma conquista decorrente de muitos esforços, inclusive das lutas potencializadas por movimentos feministas, que reivindicavam tanto melhores condições de trabalho quanto o direito à creche para as crianças. Posteriormente, em consonância com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) integrou a Educação Infantil à Educação Básica no país, dando mais visibilidade para a relevância da educação das crianças pequenas. Em 2009, por meio da Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009b), que alterava o inciso I do Art. 208 da Carta Magna, foi efetivada a obrigatoriedade do atendimento na pré-escola para crianças em idades entre quatro e cinco anos.

Outro passo marcante para a educação das crianças pequenas diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), que afirmaram a indissociabilidade entre o cuidar e o educar como funções das creches e das pré-escolas, orientando o planejamento curricular a partir de dois eixos estruturantes, quais sejam: as interações e as brincadeiras.

Em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), que reitera a concepção de criança como sujeito social, protagonista de suas aprendizagens, bem como o fundamental valor que a Educação Infantil exerce na vida das crianças pequenas. Consonante as DCNEI, a BNCC reafirma os eixos norteadores da prática pedagógica para a Educação Infantil, assegurando-os

por meio dos seis direitos de aprendizagem, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Entretanto, o atendimento remoto na Educação Infantil provocou medidas que contrastaram com as “concepções de uma Educação Infantil humanizadora, inclusiva e emancipatória” (FÓRUM PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2021, p. 1), a começar pela modalidade EaD, a qual foi severamente advertida por meio de manifestos e cartas abertas – dentre outras formas de comunicação com a sociedade e com o poder público – que defendiam uma posição contrária a essa modalidade de ensino para essa etapa da Educação Básica. Como foi o caso da carta aberta dirigida ao presidente do Conselho Nacional da Educação – CNE (antes da aprovação do Parecer CNE/CP nº 05/2020 (BRASIL, 2020b), o qual permite a reorganização do calendário escolar devido à pandemia), enviada pela Rede Nacional Primeira Infância – RNPI (2020), que asseverou ao CNE acerca da concepção de Educação Infantil institucional e da ofertada em contexto familiar:

É preciso considerar que este Conselho conferiu atribuições diferenciadas à docência na Educação Infantil, que ao partilhar com as famílias a educação e os cuidados destinados às crianças de até cinco anos e onze meses, proporciona a meninos e meninas interações e brincadeiras por meio de ações mediadoras, que instigam a criatividade, provocam questões que ampliam a visão da criança, possibilitando formas de descoberta do mundo social e cultural em seu entorno. Esse processo de mediação cultural diferencia o brincar e as demais interações vivenciadas pelas crianças no contexto da instituição de Educação Infantil daquelas realizadas no contexto familiar. (REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA, 2020, p. 2)

A carta aberta redigida pela Rede Nacional Primeira Infância (2020) ainda contemplou temas relacionados à saúde das crianças, como a exposição a telas em tenra idade, com base em estudos da Sociedade Brasileira de Pediatria, que alertou quanto aos riscos para a saúde física, bem como sobre a dependência digital.

No manifesto publicado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd (2020), cujo título era “Educação a Distância na Educação Infantil, não!”, é denunciada a “ilegalidade” da modalidade EaD para as crianças pequenas, mesmo levando em consideração o caráter emergencial da situação da pandemia. O documento ressalta que, embora haja a obrigatoriedade estabelecida pela LDBEN acerca de um mínimo de 200 dias letivos ao ano, a Educação Infantil não pode ser adaptada precipitadamente a uma modalidade inadequada ao objetivo primordial do “[...] desenvolvimento integral das crianças em todos os aspectos, de maneira complementar à ação das famílias e da comunidade

[...]”, tendo em vista, diante do momento excepcional, a Medida Provisória nº 934, datada de 1 de abril de 2020 (BRASIL, 2020a), que permitiu a dispensa do cumprimento dos dias letivos, desde que fosse atendida a determinação de 800 horas anuais.

Com base na Medida Provisória supracitada, estados e municípios tiveram embasamento para se organizar com relação ao planejamento para o atendimento de crianças e famílias diante do contexto de pandemia. Desse modo, cada rede educacional teve uma forma de estabelecer orientações e normativas que direcionassem o atendimento remoto. No caso específico da Rede Municipal de Educação de Santo André, a partir dessa determinação e fundamentada em legislações acerca da Educação, esta dispôs normas de procedimentos pedagógicos de caráter emergencial para a oferta de Ensino Remoto na Educação Básica do município, conforme publicação do documento intitulado “Orientação Normativa – DEIF/SE – Ensino Remoto” (SANTO ANDRÉ, 2020a), datado de 30 de abril de 2020, em que se lê:

O Departamento de Educação Infantil e Fundamental vem dispor sobre os procedimentos pedagógicos a serem adotados e permitidos em situações emergenciais de saúde, neste caso, como a pandemia que ora enfrentamos, a saber, a oferta de Ensino Remoto na Educação Básica. Com fulcro na LDBEN nº 9394/1996; na MP nº 934/2020; na Lei Federal nº 13.979/2020; na Deliberação CEE nº 177/2020; na Indicação CEE nº 193/2020; na Proposta de Parecer CNE de 17 de abril de 2020, no Decreto Municipal nº 17.317, no Decreto Estadual nº 64.881 e no Decreto Federal nº 9.057/2017 [...].(SANTO ANDRÉ, 2020a, p. 1)

A partir deste documento supracitado, que formalizou o atendimento remoto na rede a partir de 04 de maio de 2020 (SANTO ANDRÉ, 2020a), as instituições educacionais municipais de Santo André estabeleceram formas de organizar o atendimento às crianças e às famílias, permitindo que cada unidade educacional dispusesse de autonomia na escolha de contato com estas, desde que fosse a partir de um consenso, com base em discussões entre a equipe de profissionais da educação de cada unidade educacional, bem como de modo a respeitar os direcionamentos contidos nesse documento orientador normativo, que para a Educação Infantil se organizou da seguinte forma, em diferentes aspectos:

8. Quanto às estratégias metodológicas a serem utilizadas no processo de ensino remoto, [...] considerar:
Orientações para a família, tutores ou responsáveis quanto à interação com a criança, mediante momentos organizados no dia, em que realizem proposta juntos (adulto(s) e criança(s)).

Orientações para a família, tutores ou responsáveis de como organizar uma rotina incluindo as propostas de higiene/cuidados corporais, brincadeiras variadas, músicas e jogos diversos.

Orientações para as famílias, tutores ou responsáveis sugerindo a leitura diária, de textos pelos pais ou responsáveis.

Orientações para as famílias, tutores ou responsáveis sugerindo filmes e programas infantis pela TV e/ou algumas propostas em meios digitais, quando for possível.

Contato com os pais, tutores ou responsáveis pelas propostas, mais efetivo com o uso de Internet (Whatsapp, E-mail, Facebook Institucional, Instagram Institucional, blog institucional) para possíveis esclarecimentos e combinados.

Elaboração de materiais impressos, compatíveis com a idade da criança, para realização de propostas como: desenhos, pintura, recorte, colagem, montagem de materiais com sucatas, entre outros, considerando propostas ajustadas àquilo que a criança já consegue realizar, mediante a complexidade que ela poderá dar conta sem a mediação direta de um adulto.

[...]

9. Quanto às estratégias de registro das propostas próprias do ensino remoto [...], considerar:

Orientar que os pais, tutores ou responsáveis utilizem um caderno de registros das propostas, no qual constem os desenhos realizados, as brincadeiras, as escritas, as fotos daquilo que as crianças possam ter produzido, os registros feitos pelos adultos acerca da rotina com as crianças, funcionando como um Diário de Bordo.

Orientar que os pais, tutores ou responsáveis façam fotos, pequenos vídeos com o aparelho celular de situações vivenciadas pelas crianças, a partir do material enviado pela Escola.

[...]

10. Quanto ao retorno das produções das crianças para a avaliação e monitoramento do processo de ensino remoto realizado, [...] considerar:

Envio de fotos e/ou arquivos virtuais das diversas propostas, periodicamente, durante o período de ensino remoto (e-mail, Whatsapp, Facebook, entre outros).

Entrega de todos os registros no retorno do ensino presencial. (SANTO ANDRÉ, 2020a, p. 3-5).

Em 15 de junho de 2020, a Secretaria de Educação da Rede Municipal de Santo André publicou alterações nesse documento, no qual passava a vigorar novas diretrizes a partir de normas complementares (SANTO ANDRÉ, 2020b), que contemplavam, em especial, a implementação da assistência alimentar às crianças no período do atendimento remoto, por meio do programa “Merenda em Casa”, com entregas mensais de *kits* de alimentação, conforme dispõe o Decreto Municipal nº 17.339 (SANTO ANDRÉ, 2020c), que versa sobre a oferta do alimentos durante a suspensão das aulas.

Outra alteração se deu no atendimento pedagógico, tendo sido excluída uma das orientações de estratégia metodológica do item 8, a qual descrevia: “Orientações para as famílias, tutores ou responsáveis sugerindo filmes e programas infantis pela TV e/ou algumas propostas em meios digitais, quando for possível.”

Desta forma, o atendimento remoto para crianças e famílias se formalizou por meio de vídeos com propostas educativas produzidos por educadoras(es) de cada sala referência. Esses vídeos contemplavam aspectos relativos ao cotidiano das crianças e das famílias em âmbito domiciliar, com sugestões de brincadeiras e de interações que pudessem ser realizadas com materiais de acesso pelas famílias, sem necessidade de novas aquisições e com possibilidades de adaptações.

No caso específico da creche em que esta pesquisa se realizou, as propostas foram postadas em um grupo fechado de cada sala referência, por meio da rede social Facebook, sendo dois vídeos semanalmente, o que ficou caracterizado como um atendimento assíncrono. Também ocorriam esporadicamente, no período noturno, encontros virtuais síncronos, em reuniões com as famílias, conforme houvesse a necessidade de compartilhar informações; nestes momentos, era resguardado um espaço da reunião para interação entre educadoras(es), crianças e famílias.

É importante ressaltar que, nesse contato virtual, poucas famílias e, por conseguinte, poucas crianças, participavam; outro ponto relevante é que a maioria não se conhecia presencialmente, aspecto que dificultava ainda mais a construção e a manutenção de vínculos. Cabe lembrar que o fechamento das creches ocorreu no período de inserção e de acolhimento, que ocorre no início do ano letivo, no retorno das férias, constituindo um momento extremamente delicado para crianças, famílias e educadores(as), visto ser um período ainda de construção de vínculos, como enfatiza Arioza (2020, p. 73):

No momento em que se inicia o processo de inserção da criança nas IEI (Instituições de Educação Infantil), que consiste em uma separação temporária, é de suma importância construir uma parceria entre os(as) profissionais e a família para que essa transição seja tênue. Educadores e educadoras devem considerar que não se trata apenas da entrada da criança na instituição, mas de toda a sua família. É nesse primeiro momento que pais e mães constatarem com quem, de fato, vão compartilhar o cuidado e a educação de seus filhos e filhas.

Assim, considerando o momento em que os(as) protagonistas da creche foram surpreendidos(as) pela necessidade imposta de isolamento social, a comunicação entre esses atores ficou fragilizada, tendo sido interrompida e transformada em breves fragmentos de áudios e/ou vídeos, mantendo, a partir daquele momento, uma relação sem contato pessoal, que se deu durante todo o tempo do atendimento remoto.

Sarmiento e Silva (2020) relatam acerca de uma criança que reivindicava seu desejo de estar em sua creche, da qual foi obrigada a se afastar imediatamente, para

ficar confinada em casa com sua família, a partir da constatação pandêmica na nação portuguesa.

Madalena, menina de dois anos e poucos meses, durante a pandemia do Covid-19, passou três meses em casa, com os pais, a irmã, Mariana, de seis anos, e um irmãozinho nascido nesse período, com todas as atenções e muita brincadeira [...] mas faltava-lhe a educadora e os amigos. Daí, insistentemente, reclamar: - “Queo a minha Shela, queo os amigos”, a que os pais, depois de aferidas todas as condições de segurança e bem-estar, vencendo ansiedades e receios, acederam ao querer da menina, reconhecendo assim o direito da filha ver atendida a vontade expressa e voltar ao convívio diário com os seus outros, expandindo o seu campo de socialização. (SARMENTO; SILVA, 2020, p. 1207)

Realidades semelhantes à de Madalena aconteceram em muitos países, com muitas e muitas crianças: o desejo de voltarem a suas creches e de conviverem com outras crianças e educadores(as). Um outro relato tocante neste sentido é o de uma educadora de Educação Infantil, que após enviar um vídeo pelo WhatsApp para as crianças e suas famílias no início da pandemia, a fim de resgatar o contato e fortalecer os vínculos, recebe uma surpreendente e emocionante resposta de uma criança:

[...] uma das crianças de uma das minhas turmas, depois de ver o vídeo, pegou o celular da mãe e enviou uma mensagem de áudio para mim, dizendo: “Carol, estou com saudade! Um beijo.” Em seguida, enviou outra mensagem: “Oi, professora! Você está bem? Eu estou bem! Eu te amo! Estou com saudade dos meus amigos e da escola.” Estas e outras mensagens de outras crianças me tocaram bastante. (CORSINO; COUTINHO; SALLES, 2020, p. 948)

Expressões de amor são inerentes às crianças. Interagir, expressar-se por diferentes linguagens é algo de sua necessidade, de sua condição enquanto criança, enquanto ser humano. Meninos e meninas não se constrangem ao serem espontâneos, abrem-se ao mundo, são sensíveis a ele, e nos comunicam o que sentem.

Segundo Rinaldi (2016, p. 108), para as crianças:

Sua necessidade e direito de comunicar-se e interagir com os outros emerge ao nascer e é um elemento essencial para a sobrevivência e identificação com a espécie. Isso provavelmente explica por que as crianças sentem-se dispostas a expressarem-se dentro do contexto de uma pluralidade de linguagens simbólicas, e também por que são muito abertas a intercâmbios e reciprocidade, como atos de amor.

É possível verificar que “As crianças são biologicamente predispostas a se comunicar, a existir em relação, a viver em relação.” (RINALDI, 2020, p. 127). Quantas crianças, durante o período de atendimento remoto, não desejaram se comunicar com

suas(es) educadoras(es), seus pares, sua escola? No entanto, nem todas tiveram a oportunidade de ter acesso a um celular para expressarem o que estavam sentindo no momento do confinamento, longe de suas creches. Além disso, há o fato de que uma considerável parcela da população brasileira não possui acesso à internet em seus lares, conforme apontam dados do Observatório Social da Covid-19 (CORSINO; COUTINHO; SALLES, 2020).

Efetivamente, os relacionamentos na creche foram muito abalados nesta pandemia, uma vez que as relações fundamentam o sentido da creche. Esta não existe sem as relações. Freire (2017) e Rinaldi (2020) reverberam sobre a importância do ato de escutar nas relações com crianças. O afastamento entre educadores(as) e crianças dificulta a realização de uma escuta potente, que se compromete com a “leitura de mundo” do outro, neste caso, da criança (FREIRE, 2017).

Contudo, mesmo diante de argumentos fundamentados e notórios no tocante à excepcionalidade das circunstâncias, a Educação Infantil manteve-se por um longo período em atendimento remoto, com propostas educativas intermediadas por meio de telas e/ou de familiares, condição que dificultou a constituição dos vínculos que estavam se estabelecendo com as crianças e suas famílias até o início do isolamento social.

Nesse sentido, apesar do que foi estabelecido com relação ao intuito do atendimento remoto – a manutenção dos vínculos e minimização da desigualdade educacional (SANTO ANDRÉ, 2020a, 2020b) –, e mesmo com todos os esforços das equipes educativas, em decorrência da distância efetivada entre março de 2020 e junho de 2021 (data esta do retorno presencial na Rede Municipal de Educação de Santo André), as relações invariavelmente ficaram enfraquecidas, visto serem a proximidade e a convivência diária os principais fomentadores das relações entre educadores(as), crianças e famílias.

Com as creches fechadas, sem atendimento presencial, o contato com as crianças passou a ser totalmente intermediado pelas famílias, por meio de diversos canais, sendo que a maioria das unidades adotou para essas interações as redes sociais, dentre elas o WhatsApp e/ou Facebook. Com a intermediação das famílias na comunicação/relação com as crianças, a sensação é como se tivesse sido instaurado um filtro entre as crianças e educadores(as), uma vez que as famílias faziam esta conexão, definindo, portanto, o que por meio dessa interação chegaria ou não até a criança e ao(à) educador(a).

Diante dessa realidade que se estabeleceu na Educação Infantil, a desigualdade novamente reaparece, demonstrando a discrepância entre crianças que frequentam as instituições da rede privada e as da rede pública. Em uma pesquisa realizada na cidade de Teresina, no estado do Piauí, é evidenciada a disparidade entre os serviços público e privado de educação.

Destaca-se que a rede particular de ensino oferece condições bem mais favoráveis ao ensino remoto, uma vez que os pais e/ou responsáveis das crianças possibilitam o acesso às plataformas digitais, por intermédio de computadores, tablets, celulares, dentre outros aparelhos. Já na rede pública, os pais, muitas vezes, não têm acesso à internet e, além disso, não têm suporte tecnológico, o que amplia, assim, as desigualdades sociais e ressalta a diferença de possibilidades de estudo, em comparação à realidade do ensino particular. (GONÇALVES; BRITTO, 2020, p. 43)

As dificuldades de acesso à educação por parte dos menos favorecidos e as contrariedades do atendimento à distância para as crianças não impediram que governantes seguissem, aparentemente, de forma compulsória, com a modalidade para a Educação Infantil, esta que precisou se reinventar no atendimento não presencial, de modo a ofertar ao menos o mínimo necessário para uma educação complementar à da família, conforme estabelecido na LDBEN.

Mesmo que conduzidas por uma perspectiva de educação imediatista, sem preparo e formações, as ações pedagógicas se caracterizavam como emergenciais, uma vez que se orientavam em potencializar e problematizar as atividades do dia a dia das crianças em seus lares, de acordo com as condições a que estavam expostas naquele momento, como meio de se cumprir as determinações legais do ano letivo.

Dias e Cabral (2020, p. 932) ressaltam que:

[...] a pandemia obrigou a adotar um novo modo de se comportar, de viver, a todas as famílias brasileiras e a algumas famílias que têm crianças da Educação Infantil em casa. Obrigou também as escolas a repensarem estratégias, outras, de apoio, de acompanhamento, dessas rotinas das crianças nas suas casas.

Em meio a esse processo, houve controvérsias com relação às expectativas criadas por algumas famílias e também referentes a orientações sobre propostas educativas sugeridas por educadores(as) e disseminadas nas mídias sociais. Tais propostas se espelhavam em conceitos e concepções de uma Educação Infantil preparatória para o Ensino Fundamental, vindo à tona, sob forma de prescrições, atividades orientadas tão somente por conteúdos e habilidades que “cabiam” em folhas de papéis ou em outras maneiras que representassem uma educação

tradicional. Tratavam-se de propostas que não se norteavam pelas interações e brincadeiras, mas que se concentravam em ensinar a criança a ler e a escrever, conduzidas por metodologias verticais em que o(a) professor(a) exercia o papel controlador das aulas/ambientes de aprendizagem, o que se constituiu em um alerta “[...] sobre os riscos que a gente tem de pedagogização das atividades de Educação Infantil em casa.” (DIAS; CABRAL, 2020, p. 932).

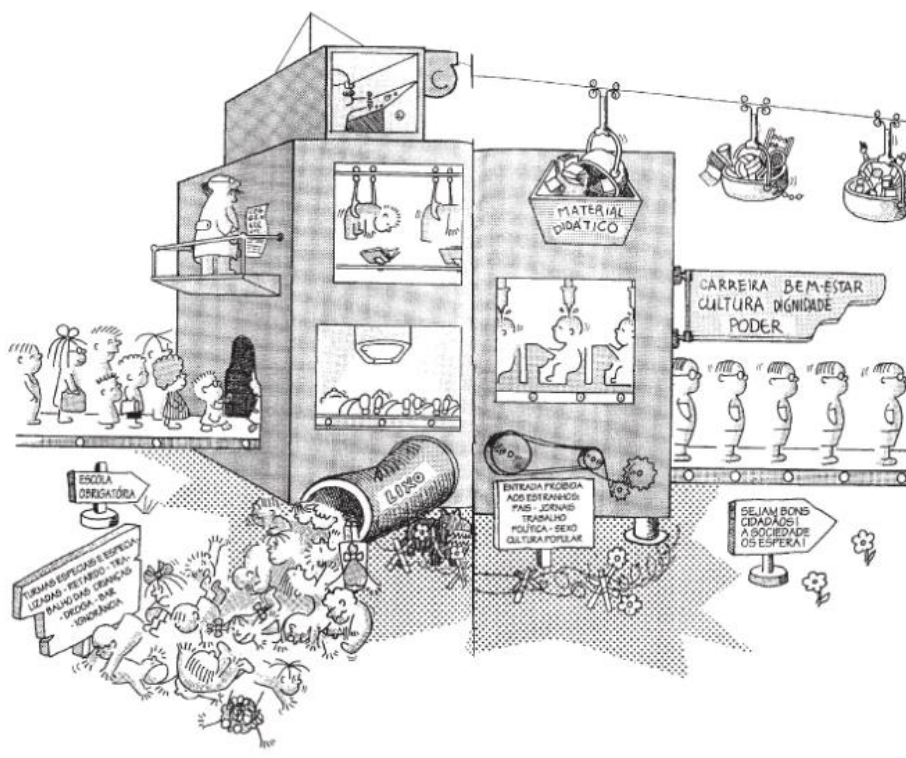
Nesse sentido, a desconstrução desse caráter assistencialista e/ou preparatório na Educação Infantil tem sido uma bandeira de muitas lutas ao longo da história desse segmento educacional. Já se observava nos diversos movimentos (feministas e de mulheres trabalhadoras) que, além de reivindicarem o acesso a creches e pré-escolas, também requeriam espaços de qualidade para as crianças, com o intuito de zelar pelos cuidados de bebês e crianças bem pequenas, em um compromisso com a educação destes pequenos e pequenas.

Silva (1999, p. 42) assevera, no que concerne aos aspectos da concepção assistencialista e escolarizante na Educação Infantil, que:

[...] o atendimento infantil em creches e pré-escolas requer que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades básicas, como alimentação e higiene, pelas características próprias de sua idade e porque isso é um direito delas e de suas famílias. Assim, o ato de cuidar deixa de ter uma conotação assistencialista e pode adquirir um caráter educativo se for visto como um momento privilegiado de interação entre criança-criança e criança-adulto, ao mesmo tempo em que o ato de educar perde aquele caráter exclusivamente escolar, com ênfase no treinamento para as séries iniciais e com a preocupação exacerbada com o intelecto. (SILVA, 1999, p. 42)

Sob essa ótica, o atendimento remoto para crianças pequenas teve um aspecto ainda mais desafiador, no sentido de que as reflexões sobre essas perspectivas não se consolidassem em um retrocesso em relação às concepções de Educação Infantil que vêm se construindo na atualidade e que procuram romper com uma educação bancária (FREIRE, 2013), tal como incita Tonucci (1997), ao denunciar a escola como uma grande máquina de preparação das crianças para a vida adulta.

Figura 2 - A grande máquina escolar



Fonte: Tonucci, (1997, p. 100)

Compreende-se, portanto, que as catastróficas consequências da pandemia têm potencialidade de fomentar um caminho propício ao declínio da educação brasileira, que contundentemente afeta todas as dimensões da educação.

Segundo Macedo (2020, p. 1414):

Muitas são as *lives* e artigos sobre os efeitos do isolamento social na vida das crianças pequenininhas e pequenas. Porém, a grande maioria propõe o ensino remoto e prescrições de atividades para estimular o desenvolvimento infantil, retomando um discurso de educação compensatória das carências culturais familiares, culminando com a responsabilização das famílias.

Diante deste cenário, a reflexão sobre essa “educação bancária” (FREIRE, 2013) na Educação Infantil em tempos de pandemia se faz fundamental, pois, ao ter como concepção a transmissão de conteúdos, valores e conhecimentos, que vai ao encontro de muitas práticas ofertadas durante o atendimento remoto às crianças pequenas, uma Educação Infantil libertadora e emancipadora fica ofuscada, mesmo que esta venha há tempos lutando para se consolidar efetivamente nos territórios da infância da educação brasileira.

Consoante Souza (2020, p. 1394):

Nesse momento de oferta da educação infantil por meio de recursos da EaD ou do ensino não presencial, acompanhamos uma série de práticas desconectadas com os princípios éticos, políticos e estéticos que marcam a constituição da primeira etapa da educação básica. Implementação de propostas de sequências didáticas, avaliações diagnósticas para observar as hipóteses de escrita de crianças, prescrições às famílias sobre estratégias pedagógicas a serem realizadas em casa com suas filhas e filhos, ainda são algumas das ações indicadas por diversas redes de ensino nesse período.

Logo, podemos considerar que a Educação Infantil foi contaminada pelos tempos de pandemia, sendo obrigada a se adequar a uma série de infrações contra uma Educação Infantil que interage e brinca com as possibilidades dos tempos de infância, ou seja, que inquieta a criança e a instiga a conhecer o mundo, a descobri-lo e a (re)significá-lo, comunicando seus saberes por meio de suas diversas linguagens.

3.3 Creche em tempos de pandemia: o retorno presencial

Retornar ao atendimento presencial na creche em tempos de pandemia caracteriza-se como um grande desafio, principalmente ao contextualizar o sentido desse “retornar” em face a esta situação pandêmica. Cabe pontuar que uma das definições para a palavra “retorno”, conforme dispõe o Dicionário *online* disponibilizado pela plataforma Google¹¹, é o “regresso no espaço ou no tempo”.

De fato, retornamos ao mesmo espaço físico, porém, redesenhado pelas condições de um eminente e constante estado de alerta; já o tempo, esse não tem volta, não retornamos a março de 2020, quando deixamos a creche para atender à medida protetiva de isolamento social, permanecendo em casa em decorrência da pandemia de Covid-19.

De acordo com Rinaldi (2020, p. 160):

[...] a escola para crianças pequenas nunca é a mesma de um dia para o outro. Por isso, devemos ser capazes de assegurar a continuidade da identidade em meio à mudança, uma memória do passado e uma “memória” do futuro.

Assegurar à criança bem pequena o reconhecimento desse espaço – a creche – é indispensável no dia a dia dessa instituição. A participação das famílias e de toda a equipe educacional é essencial para se atingir este objetivo no cotidiano, visto que

¹¹ De acordo com a plataforma Google de busca e de pesquisa, o Dicionário *online* de Língua Portuguesa é disponibilizado pela Oxford Languages (GOOGLE, s.d.).

a construção e o desenvolvimento da identidade na creche requerem envolvimento contínuo entre os(as) educadores(as), crianças e familiares.

Ainda segundo Rinaldi (2020), a instituição creche passa por mudanças a cada escolha que se faz durante o dia; nela ocorrem modificações a partir do momento em que é aberta pela manhã até fechar, ao entardecer. Logo, neste retorno presencial, é fundamental considerar alguns fatores importantes para uma reconstrução e continuidade diárias da identidade da creche, tais como: o tempo que as crianças ficaram distante da unidade, pois, devido a suas idades, um intervalo de um mês é um salto para o seu desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional; e, ainda, devemos estar atentos(as) às questões relacionadas às restrições existentes neste período pandêmico.

Portanto, olhar para esse retorno à creche neste momento e relacioná-lo aos tempos de pandemia implica refletir sobre a possibilidade de um tempo guiado por outro tempo, como forma de buscar fôlego no tempo de *Kairós*. “O tempo oportuno de *Kairós* aparece, nesse momento, de modo que se viva para além da sobrevida – ao vírus e ao caos sociopolítico” (ARCHANGELO; CAMPANARO; VILLELA, 2020, p. 34). É também ressignificar os tempos de pandemia, é pensar que “Estamos todos diante da necessidade de inventar novos ciclos, novas temporalidades, de recuperar temporalidades relegadas ao esquecimento” (ARCHANGELO; CAMPANARO; VILLELA, 2020, p. 33). Tal como o tempo não vivido por muitos meninos e meninas, ou um tempo que, durante um longo período, ficou somente na memória, um tempo de compartilhamento de experiências e de vivências que ocorrem por meio das interações no cotidiano da creche e também do convívio das crianças entre elas e com os(as) adultos(as). Esse tempo significativo parece ter sido acomodado no esquecimento por muitos(as) que regulamentavam os caminhos para um retorno nestes tempos de pandemia. Esta percepção se dá diante do prolongamento do atendimento remoto às crianças, devido à falta de medidas governamentais que pudessem viabilizar um retorno presencial seguro para a saúde de todos(as) da comunidade escolar.

Enfim, nesta trama entre os tempos – tempos de pandemia, tempos de distanciamento social, tempos de Educação Infantil a distância e outros tempos que se fazem presentes – surge o tempo da retomada. Com muitas discussões sobre um retorno possível à creche, impõe-se mais um enfrentamento para a educação da infância, que uma vez mais é colocada à prova.

As crianças retornaram, ainda em um contexto de pandemia, para viverem suas infâncias nesse espaço, ressignificando brincadeiras e interações. Por um longo período lhes foi negada a vivência na creche, devido ao caos sanitário que se instaurou na sociedade. Contudo, é preciso atentar ao fato de que, agora, esse espaço está reconfigurado por registros e protocolos sanitários, que no município de Santo André foram viabilizados por meio de Decretos Municipais, conforme compilados e apresentados no Quadro 9, a seguir.

Quadro 9 - Decretos Municipais de Santo André (2021)

DECRETO MUNICIPAL	TÍTULO	DATA	REFERÊNCIA NO TEXTO
DECRETO MUNICIPAL Nº 17.568	DISPÕE sobre as atividades escolares na Cidade de Santo André, em razão da pandemia decorrente do Coronavírus.	DE 15 DE JANEIRO DE 2021	(SANTO ANDRÉ, 2021a)
DECRETO MUNICIPAL Nº 17.596	ALTERA o Decreto nº 17.568, de 15 de janeiro de 2021, que dispõe sobre as atividades escolares na Cidade de Santo André, no que se refere ao início das aulas presenciais na rede pública de ensino.	DE 25 DE FEVEREIRO DE 2021	(SANTO ANDRÉ, 2021b)
DECRETO MUNICIPAL Nº 17.606	ALTERA o Decreto nº 17.568, de 15 de janeiro de 2021, que dispõe sobre as atividades escolares na Cidade de Santo André, no que se refere ao início das aulas presenciais na rede pública de ensino.	DE 04 DE MARÇO DE 2021	(SANTO ANDRÉ, 2021c)
DECRETO MUNICIPAL Nº 17.647	DISPÕE sobre as atividades escolares, na rede pública e privada da Cidade de Santo André, e altera dispositivo do Decreto nº 17.568, de 15 de janeiro de 2021, no que se refere à aplicação do percentual de presença de alunos nos estabelecimentos escolares.	DE 09 DE ABRIL DE 2021	(SANTO ANDRÉ, 2021d)
DECRETO MUNICIPAL Nº 17.679	DISPÕE sobre o retorno presencial das atividades escolares, de forma gradual, na rede pública da Cidade de Santo André, durante o período de pandemia decorrente do Coronavírus.	DE 14 DE MAIO DE 2021	(SANTO ANDRÉ, 2021e)
DECRETO MUNICIPAL Nº 17.727	DISPÕE sobre as atividades escolares na Cidade de Santo André, em razão da pandemia decorrente do Coronavírus.	DE 21 DE JULHO DE 2021	(SANTO ANDRÉ, 2021f)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesse sentido, é imprescindível considerar como crianças, famílias e profissionais da educação vivenciaram/vivenciam este retorno ao espaço coletivo, no qual interações e brincadeiras – como eixos do trabalho pedagógico com as crianças (BRASIL, 2010) – são os principais objetivos e acontecimentos nesse lugar. É pensar em como acolher neste momento meninos e meninas em face ao contexto pandêmico, uma vez que “O contato físico faz parte da pedagogia da infância” (FÓRUM PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2020, p. 1).

(Re)construir um vínculo entre crianças, famílias e educadores(as), após aproximadamente quinze meses de afastamento, de distanciamento do convívio na creche, com a suspensão do atendimento presencial, requer uma atenção especial a esta relação. Afinal, o momento carrega aspectos de fragilidades e de inseguranças ainda mais intensos do que o habitual, como acontece em momentos específicos de uma retomada do atendimento após um período de férias e/ou a primeira vez de uma criança e de sua família na creche, ou seja, em seus primeiros contatos nesse espaço. Rinaldi (2020) alerta sobre a necessidade de estarmos atentos(as) e dispostos(as), enquanto educadores(as), às especificidades de cada família, de compreender e interpretar o que necessitam, sem julgamentos.

Nessa perspectiva, Freire (2013) ensina sobre a importância da amorosidade no ato de educar e o respeito ao(à) outro(a), em comprometer-se com ele(a).

Para Rinaldi (2020, p. 79):

O relacionamento entre o educador e os pais (ou melhor, entre os educadores e os pais) é altamente dinâmico e tem de se diferenciar e se modificar, de acordo com cada situação e seus participantes, precisamente por causa da grande variedade de necessidades e possibilidades de cada indivíduo.

Logo, não se trata somente de voltar de um período de férias, seja de início ou de meio de ano. O retorno presencial gera muitas incertezas, receios, adaptações, oportunidades, ressignificações, dentre tantas outras circunstâncias que permeiam este momento no âmbito da creche, na dinâmica de seus acontecimentos diários e dos sujeitos que se encontram envolvidos neste processo.

Os espaços da creche necessitaram ser readaptados para a construção de vivências orientadas pelos registros e protocolos sanitários, a fim de que interações e brincadeiras – eixos da Educação Infantil – se estabelecessem a uma distância física entre os sujeitos: crianças com crianças, crianças com educadores(as), todos(as)

sobrecarregados(as) com a constância de higienização das superfícies e das mãos, tendo suas vozes abafadas e, por vezes, silenciadas em razão do uso de máscara.

Outras mudanças que ocorreram, em diferentes aspectos, também impactaram o retorno ao atendimento presencial, tais como: nas equipes, tendo em vista que o atendimento remoto passou de um ano para o outro (de 2020 para 2021), houve a entrada de novos(as) integrantes e a saída de outros(as); assim como no caso das crianças e famílias atendidas pelas unidades educacionais, em que houve novas matrículas, transferências, desistências, dentre outros fatores; instalação e reorganização de novos e antigos equipamentos, que pudessem auxiliar na questão de manter os protocolos sanitários; com relação à estética dos espaços, também orientada pelos protocolos sanitários estabelecidos para o retorno presencial, foi reorganizada a disposição de brinquedos, e até mesmo a suspensão, de forma temporária, de alguns, ao se considerar os riscos impostos de serem uma possível fonte de transmissão/contaminação pelo Covid-19.

Na creche pesquisada, fatores como esses supracitados ocorreram; no caso da disponibilidade de brinquedos para as crianças, o uso da piscina de bolinha foi suspenso, mesmo este sendo um dos brinquedos mais querido pelas crianças da creche, desde as bebês até as maiores.

Neste sentido, o manifesto do Fórum Paulista de Educação Infantil (2021) já alertava – desde o seu título “PRÔ, TÔ sem COLO” – sobre a contradição entre a realidade de um retorno no atendimento presencial em tempos de pandemia e as concepções relacionadas à Educação Infantil nas instituições educativas, com:

Protocolos sanitários que estabelecem regras para orientar a jornada presencial de bebês e crianças como, por exemplo, o distanciamento físico de no mínimo 1 metro, em todos os contextos e espaços, nas refeições, parques, salas, corredores como uma condição essencial para a saúde, além de prescrever o uso individualizado de brinquedos (não pode mais trocar com a/o amiga/amigo) e a não permanência das famílias no espaço educativo, sequer nos períodos iniciais do ingresso dos bebês e crianças à instituição. As regras e o distanciamento previsto nos PROTOsemCOLOS provocam muitos outros distanciamentos que contribuem para desconstruções de direitos, concepções e lutas históricas da Educação Infantil. (FÓRUM PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2020, p. 1).

A creche constitui-se como espaço legítimo das relações entre crianças, educadores(as) e famílias (RINALDI, 2020). No entanto, para que essas relações aconteçam de forma integradora, faz-se necessário ter uma escuta atenta a todos(as).

No retorno ao atendimento presencial na creche, a escuta às crianças se esbarra em protocolos e registro sanitários; porém, o ambiente é fundamental e favorável para que a escuta seja mais próxima, atenta, sem recortes, isto é, uma escuta que considere as suas “cem linguagens” (MALAGUZZI, 2016b, p. 5), o que se contrapõe à escuta às crianças no atendimento não presencial.

A convivência na creche é um fórum de socialização de extrema magnitude para as crianças, pois, “[...] a educação é uma pedagogia da relação [...] e o primeiro direito da criança na creche é o de ser olhada pelas educadoras com o desejo de a conhecer e de a compreender” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018 *apud* SARMENTO; SILVA, 2020, p. 1223).

O ambiente da creche potencializa a manifestação das linguagens das crianças, assim como a escuta a elas, pois proporciona um diálogo com os sentidos, entre crianças e educadores(as). É como um espaço multissensorial, no qual os sentidos e as relações se conectam e estabelecem a comunicação sob diferentes formas. Para construir uma relação de interação com as crianças, é preciso com elas dialogar, tecer uma relação de reciprocidade e de respeito; disponibilizar-se a escutá-las, tal como enfatiza Freire (2017).

Para Rinaldi (2020, p. 124, grifos da autora), a escuta, é a:

[...] sensibilidade aos padrões que conecta, ao que nos conecta aos outros; entregando-nos à convicção de que nosso entendimento e nosso próprio ser são apenas pequenas partes de um conhecimento mais amplo, integrado, que mantém o universo unido.

Escuta, portanto, como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção).

Escuta das cem, das mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar, e com os quais a vida expressa a si mesma e se comunica com aqueles que sabem ouvir. Escuta como o tempo, tempo de ouvir, um tempo situado fora do tempo cronológico – um tempo cheio de silêncios, de longas pausas, um tempo interior.

Na relação à distância, entre crianças e educadores(as), esta sensibilidade a que Rinaldi (2020) se refere fica desconexa, seu campo torna-se menos sensível, as emoções não têm cheiro, não têm toque. A distância nas relações com crianças em tempos de pandemia se faz com intermediações, por meio de interfaces tecnológicas, muitas vezes, descaracterizando o sentido do momento, em razão de se transmitir somente os recortes, os pedacinhos de uma fala, de uma vivência, que, por vezes, ao usufruir de recursos tecnológicos que transfiguram as aparências, esconde o cenário e disfarça os sentimentos.

A escuta pelos educadores(as) no espaço da creche propicia a visibilidade às crianças, valorizando sua alteridade. As relações ficam mais próximas e, por conseguinte, é possível observar o que as crianças dizem sem falar, veem sem olhar, sentem sem tocar, e, principalmente, escutam o que não é dito.

As crianças são ouvintes em potencial do que as cercam (RINALDI, 2020). Presentes nas creches, mesmo em tempos de pandemia, cercadas de restrições em decorrência dos registros e protocolos sanitários, ainda assim as crianças se apropriam de sua alteridade na creche, fazem-se presentes. E manifestam suas vozes. Assim como no relato de uma educadora, no retorno presencial à creche, em Portugal, que retrata o entusiasmo das crianças ao reconectarem suas relações no espaço da creche:

Após tantos dias em casa, as crianças regressaram alegres, entusiasmadas e saudosas. Saudosas sobretudo das relações com os outros, dos seus amigos crianças e adultos da creche. As máscaras dos adultos passaram despercebidas; mesmo não sendo, até pareciam máscaras transparentes. Quando chegavam as crianças perguntavam frequentemente pelos amigos e isso parecia sempre o mais significativo – o reencontro com os amigos (S. educadora da sala de 2-3 anos). (SARMENTO; SILVA, 2020, p. 1223)

A creche é um campo fértil para as relações entre crianças e destas com os(as) adultos(as). Contudo, as relações estabelecidas à distância na Educação Infantil só podem ser aceitáveis diante fatos extremos – como é o caso de uma emergência avassaladora causada por um vírus aterrorizante –, pois a creche é um campo arado para que as crianças (re)signifiquem o mundo, por meio de interações e brincadeiras. Afinal, uma creche é para estar juntos e juntas.

Figura 3 - Uma creche para estar juntos



Fonte: Tonucci (1997, p. 39)

Desta forma, a Educação Infantil passou por diversas readaptações para poder receber as crianças de volta à creche, espaço este de direito das crianças e das famílias. Foi preciso se reestruturar diante dos registros e dos protocolos sanitários necessários, que influenciam diretamente nas relações que se estabelecem no convívio entre as pessoas na creche.

4 “EU VOU TE DAR O CORONA! EU VOU TE DAR UMA INJEÇÃO!”: BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES NO RETORNO AO ATENDIMENTO PRESENCIAL NA CRECHE

O retorno ao atendimento presencial na creche no município de Santo André se efetivou em 7 de junho de 2021, por meio do Decreto nº 17.679 (SANTO ANDRÉ, 2021e), considerando vários outros decretos municipais relacionados às tentativas de retorno aos equipamentos educacionais que se deram em período anterior a essa data, retorno este que, em razão dos diversos motivos referentes às condições pandêmicas no município, estado e país, foi adiado.

Assim, com crianças, famílias, educadores(as) e outros(as) profissionais de volta à creche, foram necessários registros e protocolos sanitários que conduzissem adequadamente o reestabelecimento das relações entre as pessoas e o espaço, de modo a orientar o fazer pedagógico, inclusive as interações e as brincadeiras, no intuito de garantir a integridade de todos(as) os(as) envolvidos(as) neste processo de retomada do atendimento presencial.

Neste sentido, a presente seção discorre sobre esse processo de regresso à creche, o qual teve início em junho de 2021 e se estendeu até o final do segundo semestre do mesmo ano. Esse retorno foi contextualizado pelos protocolos sanitários estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Santo André, com foco principalmente nos eixos da Educação Infantil, a saber: as interações e o brincar.

Para tanto, com o escopo de fundamentar as discussões posteriores, começaremos com uma explanação acerca do direito de brincar e as produções culturais que se estabelecem a partir das manifestações infantis para, então, apresentarmos os desafios de garantir a efetivação dos referidos eixos no planejamento pedagógico da creche em face dos protocolos sanitários.

4.1 O direito de brincar

Nas últimas décadas, o reconhecimento dos direitos das crianças tem tido avanços, sobretudo legalmente, construindo uma história de conquistas, ora a passos largos, ora a passos minúsculos. Dentre esses direitos, está o de brincar.

O brincar constitui-se em um direito das crianças por ser uma necessidade, de acordo com a condição de sua idade. Segundo aponta Tonucci (2020, p. 241), “A criança vive na brincadeira experiências raras na vida do homem, como a de confrontar-se com a complexidade do mundo”. Desse modo, é preciso garantir condições que possibilitem às crianças exercer, em todo e qualquer espaço e tempo, o direito de brincar. O autor, ao discutir o impacto das políticas urbanas nas brincadeiras infantis, ressalta que “Uma cidade não pode negar aos seus cidadãos a oportunidade de usufruir de seus direitos, pelo menos aqueles definidos e consagrados na lei” (TONUCCI, 2020, p. 254), tal como o direito ao brincar.

Nesta perspectiva, o princípio VII da Declaração Universal dos Direitos da Criança (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1959) assegura que “A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação”, sendo este direito reafirmado na Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu Art. 227 e no ECA (BRASIL, 1990), em seu Art. 4, ao definirem o lazer como direito da criança.

A LDBEN (BRASIL, 1996), ao reconhecer a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, estabelece que o direito ao brincar das crianças deve ser garantido em creches e pré-escolas. Nesse intuito, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) corrobora a importância das brincadeiras nas instituições de Educação Infantil, reafirmando o direito de brincar e o seu potencial na vida de meninos e meninas:

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23)

A Resolução das DCNEI (BRASIL, 2009a), fundamentada em estudos sobre crianças e em diversos avanços legais que a antecederam – em especial, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos –, em seu artigo 4º, destaca que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009a)

Neste sentido, a BNCC (BRASIL, 2017) reverbera o direito de brincar da criança, reafirmando-o por meio dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, quais sejam: o de conviver; o de brincar; o de participar; o de explorar; o de se expressar; e o de se conhecer.

Ao acolher o que determina a legislação, o Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André (SANTO ANDRÉ, 2019) reafirma esses direitos, tanto os de aprendizagem e desenvolvimento quanto os direitos sociais das crianças, definindo que tais direitos devem ser atribuídos por meio da intencionalidade educativa, na prática pedagógica. Para tanto, o Documento destaca:

- Que tenha como eixos estruturantes o brincar, as interações e a ludicidade, sempre com clareza de intencionalidade nos momentos de brincadeiras, tendo em vista que o brincar é o eixo principal da Educação Infantil;
- Direito das crianças ao brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- Direitos de aprendizagem garantidos (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), permeados por amor, carinho, proteção e respeito, considerando os campos de experiência; (SANTO ANDRÉ, 2019, p. 13-14)

Com base nos direitos de brincar das crianças, a qualidade nas instituições de Educação Infantil também constitui um aspecto de reflexão. Desse modo, o documento “Critérios para o atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das Crianças” (BRASIL, 2009c) contribui tanto para essa reflexão quanto para a orientação quanto ao desenvolvimento do trabalho com as crianças nos espaços da creche:

Os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos
Os brinquedos são guardados em locais de livre acesso às crianças
Os brinquedos são guardados com carinho, de forma organizada
As rotinas da creche são flexíveis e reservam períodos longos para as brincadeiras livres das crianças

As famílias recebem orientação sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil
Ajudamos as crianças a aprender a guardar os brinquedos nos lugares apropriados
As salas onde as crianças ficam estão arrumadas de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas
Ajudamos as crianças a aprender a usar brinquedos novos
Os adultos também propõem brincadeiras às crianças
Os espaços externos permitem as brincadeiras das crianças
As crianças maiores podem organizar os seus jogos de bola, inclusive futebol
As meninas também participam de jogos que desenvolvem os movimentos amplos: correr, jogar, pular
Demonstramos o valor que damos às brincadeiras infantis participando delas sempre que as crianças pedem
Os adultos também acatam as brincadeiras propostas pelas crianças
(BRASIL, 2009c, p. 14)

Verifica-se que a legislação brasileira reconhece a criança como sujeito social e de direitos, a qual vive em sociedade e interage no mundo; sendo assim, faz interferências, apropriando-se das culturas e produzindo-as também. As leis e diretrizes da Educação Infantil no Brasil consideram o brincar um direito das crianças, sendo, portanto, uma condição de sua infância.

As crianças, desde pequeninas, são inseridas em um mundo que as convida a interagir e a brincar. Corsaro (2002, p. 114) afirma que “[...] as crianças começam a vida como seres sociais inseridos numa rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interação com os outros, constroem os seus mundos sociais.” Desta forma, compreende-se que meninos e meninas, desde que nascem, já são expostos(as) a um mundo de socialização, firmado nas interações e brincadeiras, no qual a criança se apropria destas e, assim, ressignifica o mundo para si, fazendo sua própria leitura de mundo.

A criança, por meio das interações e das brincadeiras, apreende criticamente o mundo físico e social, isso porque “[...] a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução.” (CORSARO, 2011, p. 31). Neste sentido, a criança não só faz sua leitura de mundo, mas também a comunica, e nesse processo de observar o que lhe passa, de refletir e de externar o que experienciou, ela ressignifica, recria e, ao informar o mundo o seu saber, produz novos sentidos, novas culturas.

Corsaro (2011) opõe-se à expressão socialização para definir as interações das crianças com adultos(as) e com outras crianças, pois argumenta que o termo carrega acepção “individualista e progressista”, remetendo a uma ideia de “formação e preparação da criança para o futuro”. O sociólogo propõe o uso da expressão

“reprodução interpretativa”, uma vez que esta dá sentido a “[...] aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade [...], não as limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudança culturais*”. (CORSARO, 2011, p. 31, grifos do autor).

A criança é reconhecida, portanto, não como mera reprodutora da cultura, mas também como alguém que interpreta criativamente o que experienciou em sua vida, ao revelar ao mundo suas impressões e ao manifestar seu ponto de vista. O Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André enfatiza que “A interação que a brincadeira promove entre as crianças possibilita a aquisição de valores como cooperação, respeito, responsabilidade e amizade, além do conhecimento das diferenças e da diversidade” (SANTO ANDRÉ, 2019, p. 60).

Segundo Cohn (2005, p. 28), a criança “[...] interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações”.

Em consonância, Silva (2017c, p. 3) assevera que:

Como seres sociais, históricos, culturais e de direitos, as crianças são participantes ativas na e da sociedade, onde leem e comunicam o mundo através do brincar e de suas múltiplas linguagens. Seres que vão, desde que nascem, estabelecendo diferentes relações com o(a) outro(a), produzindo e compartilhando significados e sentidos, apreendendo o mundo físico e social, e assim se fazendo humanos na relação com outros seres humanos, em um processo em que vão a um só tempo apropriando-se e confrontando a cultura.

Sarmiento (2003, p. 3) define as “culturas da infância” como “[...] a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação”. Meninas e meninos dão sentido ao mundo, de maneira singular, não aquém dos sentidos dados pelas pessoas adultas, pois “[...] as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto” (COHN, 2005, p. 35).

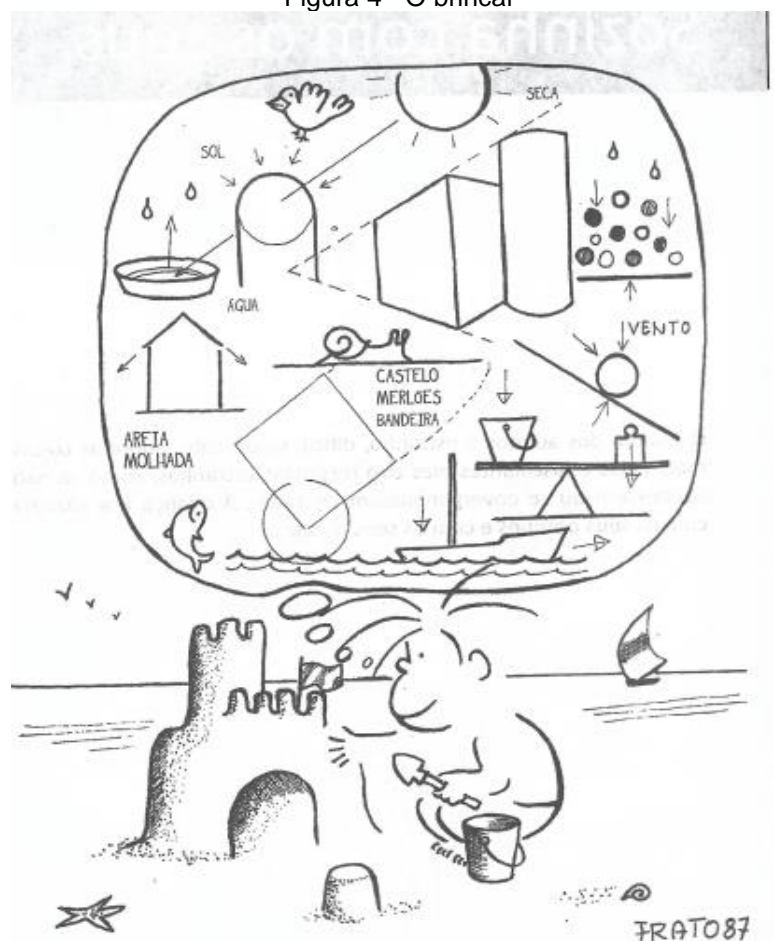
De acordo com Corsaro (2011), as crianças, ao se esforçarem para conferir sentido ao mundo adulto, transformam e elaboram, criativa e coletivamente, seus próprios mundos e culturas de pares. “A cultura de pares permite as crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, numa relação de convivência que permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano” (SARMENTO, 2003, p. 11).

Assim, brincadeiras e interações são como um ecossistema para as culturas de pares infantis; por meio delas, as crianças se desenvolvem, adquirem e compartilham saberes, bem como se apropriam de novos conhecimentos, e, “Embora as culturas infantis não estejam vinculadas apenas às brincadeiras, essas, sem dúvida, são fundamentais para sua produção” (SILVA, 2017b, p. 90).

Tonucci (2019) aborda a importância do brincar na vida de meninas e meninos e o potencial da brincadeira na infância ao ilustrar o pensamento da criança no momento em que brinca e interage com aquilo que tem à sua disposição. Para o autor:

Os brinquedos são, ou deveriam ser, instrumentos para se brincar; quanto mais as brincadeiras exigem, melhores elas são. [...] A passagem do nada ao tudo é a brincadeira. Brincar é também inventar e construir, e não somente usar brinquedos. (TONUCCI, 2019, p. 82)

Figura 4 - O brincar



Fonte: Tonucci (2019, p. 95)

As crianças têm um enorme talento para questionar o mundo e, por meio das brincadeiras, essa capacidade é potencializada. O brincar constitui-se como uma das linguagens dos(as) meninos e meninas, portanto, não é um simples ato sem sentido: o brincar é sério. A brincadeira carrega em si aspectos reveladores das crianças. Segundo Sarmiento (2003), elas não distinguem – entre ócio e ofício – o ato de brincar, é como uma coisa só; para elas brincar não é só lazer, é o que de mais sério fazem.

Em acordo, Kishimoto (2010, p. 1) afirma que:

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

A criança, quando está brincando, toma decisões o tempo todo, dispondo de autonomia para fazer escolhas. Freire (2017, p. 104) afirma que “É decidindo que se aprende a decidir”, uma afirmação de um ato político, algo que a brincadeira proporciona às crianças desde bebês.

Brougère (1999, p. 2) considera que há complexidade ao brincar, ao ressaltar que:

Brincar é decidir se vai fazer desaparecer um objeto, decidir se está na hora de deitar seu neném/boneca. Quem está brincando, está decidindo; [...] Decidir brincar, para uma criança pequena, pode ser divertir-se com os pés, com suas mãos. Isto é, se não houver espaço de decisão, a brincadeira não é possível, mesmo, se a decisão for alguma coisa relativamente simples. A risada mostra decisão e o prazer da criança para com esta atividade.

Freire (2017, p. 105) considera que “A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas”. No âmbito da brincadeira, neste território da infância, a liberdade de escolhas e de tomar decisões lhe é assegurada. Ao decidir, a criança desenvolve sua autonomia, seu poder de escolha, bem como seu direito à fala e à participação.

Ao brincar, algumas decisões são tomadas com base em regras, acordo e costumes. A brincadeira proporciona diferentes interações, com o(s) brinquedo(s) e/ou com outra(s) criança(s); as negociações se fazem e se desfazem de forma espontânea. Ao mesmo tempo em que algo é, no outro segundo, pode já não ser.

Silva (2017c, p. 4) compreende que:

Toda brincadeira pressupõe regras, implícitas como na brincadeira simbólica, ou explícitas como nas brincadeiras tradicionais. No entanto, para brincar, deve existir um acordo sobre as mesmas, podendo ser modificadas ou criadas segundo o desejo de quem brinca.

Para que haja brincadeira, é necessário tempo e espaço para as descobertas, para a criação. Nesse espaço, a criança pode experimentar, sem riscos, diferentes regras, comportamentos, papéis.

Na brincadeira simbólica, as regras são incorporadas com maior flexibilidade; estas vão surgindo conforme o rumo que a brincadeira vai tomando, já que ela “[...] supõe um acordo sobre os papéis e os atos. As regras não preexistem à brincadeira, mas são produzidas à medida que se o desenvolve a brincadeira” (BROUGÈRE, 1997, p. 101).

O brinquedo, suporte às brincadeiras e às produções das culturas infantis, tem como papel proporcionar às crianças estímulos para representarem e expressarem a realidade. Meninos e meninas observam as relações que os(as) adultos(as) e que outras crianças têm com objetos e com diferentes materiais, bem como os seus significados, e, ao interagirem com os brinquedos, transpõem suas ressignificações com base em suas experiências e observações. Desse modo:

O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. (KISHIMOTO, 2010, p. 18)

Brougère (1997, p. 105) salienta que:

A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas. Ela brinca com o que tem à mão e com o que tem na cabeça. Os brinquedos orientam a brincadeira, trazem-lhe matéria. Algumas pessoas são tentadas a dizer que eles condicionam pelo meio ambiente. Só se pode brincar com o que se tem, e a criatividade, tal como evocamos, permite justamente, ultrapassar esse ambiente, sempre particular e limitado. O educador pode, portanto, construir um ambiente que estimule a brincadeira [...].

Na Educação Infantil, as interações e as brincadeiras são de fundamental importância, haja vista que são nelas que se fomenta o potencial das crianças, em seu tempo de infância. Para Brougère (1997), a criança não nasce já sabendo brincar, esta é uma ação que se aprende, e é por meio da interação que ela se consolida.

Kishimoto (2010, p. 5) pontua um aspecto relevante do brincar nas instituições educacionais infantis – o ato da escuta sensível às crianças, pois:

São numerosas e variadas as experiências expressivas, corporais e sensoriais proporcionadas às crianças pelo brincar. Não se podem planejar práticas pedagógicas sem conhecer a criança. Cada uma é diferente, tem preferências conforme sua singularidade. Em qualquer agrupamento infantil, as crianças avançam em ritmos diferentes. Dispor de um tempo mais longo, em ambientes com variedade de brinquedos, atende aos diferentes ritmos das crianças e respeita a diversidade de seus interesses.

A ação educativa, nas situações brincantes proporcionadas às crianças, requer um olhar atento, cuidadoso, perceptível e crítico, ao menos para não descaracterizar o brincar como uma iniciativa da própria criança. Trata-se de uma relação delicada, como um jogo de campo minado; cada ação daquele(a) que conduz a prática educativa pode interferir e, por fim, desconstruir uma ação respeitosa ao brincar da criança. Para Malaguzzi (2016a, p. 59), “[...] as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças.” Neste sentido, “[...] é preciso olhar mais detidamente as crianças e suas produções, escutá-las, aprender com elas. Aprender a não ter frente a elas tantas certezas, a abrir-se para o diálogo, a ser professores/as brincantes” (SILVA, 2017a, p. 1).

O brincar, portanto, constitui um direito e uma necessidade da criança, é por meio dele que meninas e meninos consolidam sua participação no mundo, com base em suas interações e na produção das culturas de pares infantis. Assim, compreende-se que a intencionalidade pedagógica tem o papel de fortalecer e de potencializar as interações e as brincadeiras nas instituições educacionais da Educação Infantil.

4.2 As interações e as brincadeiras em face dos protocolos sanitários: os desafios do planejamento pedagógico

“João é obediente¹²... ele tira a máscara... e aí a prô briga lá na escola. Quando foi pra casa, a mãe falou: ‘Ah, não, João! Você tirou a máscara’. Daí o João falou: ‘sim’, que tava bem calor, e aí aconteceu, aconteceu, o Coronavírus entrou no nariz e na boca...” (Thor, 4 a.)

Os protocolos sanitários, neste contexto de pandemia, têm sido cotidianamente um dos desafios no fazer pedagógico. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), faz parte do papel do(a) educador(a) proporcionar contextos que estimulem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, por meio das relações com

¹² Nesta fala, a criança diz “obediente”, embora talvez tivesse a intenção de dizer “desobediente”, de acordo com o contexto de seus argumentos.

adultos(as) e demais crianças, com os espaços e materiais. Nessa perspectiva, o Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André (SANTO ANDRÉ, 2019, p. 61) pontua que “O planejamento claro e refletido, no que faz sentido à turma, auxilia a/o docente na intencionalidade das propostas e ações que envolvam brincadeiras.” Assim, “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017, p. 39).

Ainda conforme o Documento Curricular da Rede Municipal do Município de Santo André (SANTO ANDRÉ, 2019, p. 13):

[...] acredita-se em uma Educação Infantil que considere as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de 0 a 5 anos, mediante um olhar sensível, uma escuta atenta e com clareza acerca do desenvolvimento infantil, primando pela qualidade das experiências oferecidas às crianças.

Verifica-se, portanto, que o fazer pedagógico deve ter intencionalidade. O(a) docente necessita refletir sobre o que oferecerá nas propostas às crianças, para que sejam oportunizados momentos prazerosos, lúdicos, convidativos, que potencializem as buscas e as descobertas, que estimulem o interesse, que desafiem as crianças, que as façam pensar e repensar, significar e ressignificar, construir e desconstruir, mas também transformar, provocar e inquietar. “Uma vez que as crianças sejam auxiliadas a perceber a si mesmas como autoras ou inventoras, uma vez que sejam ajudadas a descobrir o prazer da investigação, sua motivação e interesse explodem” (MALAGUZZI, 2016a, p. 72).

Nesse sentido, os contextos do brincar e interagir disponibilizados às crianças na Educação Infantil precisam considerar as experiências que neles poderão ocorrer, não como um mero acontecimento, um experimento que mal será marcado pela memória, pelo contrário, uma experiência compreendida aqui como aquilo “[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Gobbi e Pinazza (2014), ao discutirem o desenho, exemplificam a importância da experiência na vivência da criança:

Se a criança não for verdadeiramente engajada numa situação em que o ato de desenhar integrado com experiências que o antecederam e não se fizer num fluxo contínuo com os outros atos, num esforço de consumação da experiência, então o que se tem não é “uma experiência” com o desenho, mas mera atividade de desenhar. (GOBBI; PINAZZA, 2014, p. 27, grifo das autoras)

Logo, as propostas pedagógicas devem, sobretudo, destacar o lugar de protagonismo das crianças, lançando luzes a seus saberes, às suas produções, à sua voz, reconhecendo as infinitas possibilidades de suas manifestações, estando atentas ao que dizem e ao comunicam por meio das mais diversas linguagens.

Desta forma, por mais que se planejem e organizem, os contextos brincantes para as crianças neste período de pandemia, por serem eles circunstanciados pelos protocolos sanitários, tornam-se um enorme desafio aos(às) professores(as). Pensar em distanciamento entre crianças no momento de suas vivências na creche contrapõe-se às concepções de Educação Infantil, infância e criança defendidas no presente estudo e que, portanto, fomentam a prática pedagógica.

Para as crianças, não há sentido em se distanciar, mesmo que haja um vírus ameaçando suas vidas. Não se aproximar de seus pares, não partilhar objetos, configura-se como algo quase impossível, uma vez que brinquedos e brincadeiras sempre são convites à interação, considerando que as crianças, ao brincar em um espaço coletivo, sempre estão em contato umas com as outras, pois elas “[...] frequentemente desenvolvem relações estáveis com vários deles [outras crianças]” (CORSARO, 2011, p. 164).

Buss-Simão e Lessa (2020) denunciam a crueldade em relação à infância quando a ação dos corpos infantis no espaço da creche fica delimitada a “cada um no seu quadrado”, o que esteriliza as interações de meninas e meninos, na justificativa de proteção destes mesmos corpos frente ao risco de contágio do vírus perturbador no mundo atualmente.

Em tempos de pandemia, as preocupações do fazer pedagógico no atendimento presencial cerceiam interações e brincadeiras das crianças, colocando educadores(as) em uma atitude constante de atenção e de cuidados com a higienização atípica nas manipulações dos objetos, sejam materiais escolares, brinquedos, livros, superfícies dos espaços coletivos, dentre outros. São situações que podem comprometer as experiências das crianças em suas vivências brincantes na creche, visto que, muitas das vezes, elas entram em estado de imersão nas brincadeiras e, a depender da intervenção/abordagem, isso pode causar o rompimento de um momento único da criança. A espontaneidade de meninos e meninas pode ficar comprometida se, conforme o momento, esses cuidados forem excessivos nos contextos de interações e brincadeiras.

Nesse sentido, considerar todos os aspectos que norteiam e organizam o fazer pedagógico para proporcionar contextos brincantes às crianças, de modo a garantir seus direitos instituídos e a atender aos protocolos sanitários referentes à proteção contra a contaminação pelo vírus Covid-19, é contraditório nas práticas pedagógicas. Trata-se de uma sobrecarga a qual não há possibilidade de os(as) educadores(as) sustentarem com veemência.

Campos (2020), em uma *live*, tece reflexões mediante os planos de contingência de municípios e estados para o atendimento presencial em tempo de pandemia, em que a responsabilidade – seja de forma implícita ou explícita – ronda a ética profissional de gestores(as) e professores(as) nas instituições de Educação Infantil. Pois, como assevera essa pesquisadora e educadora, o(a) professor(a) não pode garantir a segurança sanitária, e sim seu papel, o de elaborar um planejamento pedagógico de qualidade, que seja enriquecedor para as vivências das crianças.

Tais condições são, com efeito, desafiadoras. Uma das orientações gerais é evitar aglomeração, uma forma de conter uma possível transmissão do vírus entre as pessoas. O Decreto Municipal nº 17.727 (SANTO ANDRÉ, 2021f), referente ao retorno presencial, dispõe: “[...] não realizar atividades que possam gerar aglomeração”. Apesar de tal dispositivo não se referir às práticas com as crianças, ao se refletir sobre a aglomeração no espaço da creche, é possível perceber que há várias ações com a equipe de funcionários(as) e com os(as) familiares que se encaixam nestas condições, e que devem, portanto, serem evitadas; porém, quanto ao convívio com as crianças, é uma ação de difícil cumprimento.

Na realidade da Educação Infantil, sob a ótica de uma proposta educativa, o termo “aglomeração” pode representar algo praticamente impossível de não ocorrer, uma vez que os eixos estruturantes da prática pedagógica são propriamente as brincadeiras e as interações. As crianças, mesmo em um espaço amplo, arejado, com grande variedade de brinquedos e materiais, ao vivenciarem um contexto brincante, aproximam-se umas das outras, sejam duas ou dez crianças, isto é, acabam por manter contato físico e partilhar objetos dispostos (brinquedos e/ou materiais diversos).

Ainda que a criança higienize suas mãos antes de manipular objetos e de interagir com seus pares, e que também se tenha o cuidado de estar em um espaço em que suas superfícies acabaram de serem higienizadas, não há como efetivamente garantir que a criança não tenha risco de contato com o Coronavírus, supondo que as

crianças sempre levam suas mãos aos lugares do rosto que podem causar uma contaminação. Se a mão tiver tocado em algo contaminado, e, por exemplo, a criança levá-la aos olhos, boca ou nariz, pontos do corpo humano de abertura para contágio desse vírus, não há como o(a) educador(a) controlar a ação, visto que essa conduta da criança pode ocorrer o tempo todo, por mais que as crianças sejam orientadas sobre esse assunto.

Outro aspecto refere-se ao fato de as crianças não usarem a máscara de proteção facial durante todo o tempo em que permanecem na creche, afinal, elas não têm a obrigatoriedade, e há de se considerar que se trata de corpos infantis, isto é, que se agitam, correm, pulam, dentre tantos movimentos que realizam e que terminam por aquecer o corpo; logo, a temperatura do corpo sobe, as crianças sentem calor e, com isso, o uso da máscara acaba as sufocando, provocando-lhes o desejo de tirá-la, mesmo que temporariamente.

Assim, momentos como estes, tão naturais à realidade com as crianças no cotidiano das creches, podem, no contexto da pandemia, configurar uma fragilidade para o cumprimento dos protocolos sanitários. Desse modo, foge ao controle de educadores(as) assegurar concomitantemente a integridade da saúde das crianças e a qualidade do seu fazer pedagógico, principalmente nos momentos de interações e brincadeiras.

Para o retorno presencial nas creches, muitas movimentações ocorreram na Secretaria Municipal de Educação de Santo André, em parceria com a Secretaria da Saúde e Vigilância Sanitária, a Secretaria da Cidadania e Assistência Social e a Companhia Regional de Abastecimento Integrado de Santo André - CRAISA¹³, a fim de que escolas, pré-escolas e creches dispusessem de condições para, neste contexto pandêmico, receber em segurança crianças, famílias e todos(as) funcionários(as).

Segundo Campos *et al.* (2020), para retornar ao atendimento presencial na creche, é fundamental que haja um “planejamento compartilhado”, com base nos direitos humanos, para que se assegure a integridade da saúde de todos(as)

¹³ CRAISA é uma empresa pública desde 1990 (Lei Municipal nº 6.639), foi criada com o objetivo de coordenar, gerenciar e executar ações na área de Abastecimento Alimentar, Segurança Alimentar e Nutricional, em esfera municipal na cidade de Santo André. Fornece os serviços de: alimentação escolar; alimentação dos servidores públicos municipais; alimentação hospitalar; regulação do abastecimento de alimentos hortifrutigranjeiros; horta educativa; autorização, regulação e fiscalização do comércio informal (ambulantes). Disponível em: www.craisa.com.br/a-craisa. Acesso em: 10 fev. 2022.

envolvidos(as), direta ou indiretamente, nas instituições educacionais. Logo, é preciso considerar que:

A pandemia traz a representação social de um corpo, que se torna frágil diante do encontro com um corpo outro, um perigo, uma ameaça da qual é preciso se distanciar. Ou seja, obriga-nos a proteger nossos corpos dos outros, mas também a proteger os outros de nossos próprios corpos. (BUSS-SIMÃO; LESSA, 2020, p. 1435)

Sendo assim, para que se possa conviver presencialmente de forma segura no espaço da creche, os protocolos sanitários – por meio dos quais se apresentam os princípios e procedimentos – orientam sobre quais medidas de prevenção devem ser adotadas visando à saúde das pessoas que participam desta ação. Frente a essa situação, desde meados de 2020:

[...] as equipes das Unidades Escolares junto a Secretaria de Educação trilharam um percurso pautado no estudo, diálogo e nos princípios da gestão democrática de forma a implementar políticas de emergência para elaboração dos “Protocolos Sanitário: Orientação, Práticas de Rotina e Cuidados Essenciais no Atendimento de Creche Municipais e Conveniadas de Santo André”. (SANTO ANDRÉ, 2021g, p. 3)

No ano de 2020, estudos e discussões a respeito das condições de retorno à creche aconteceram em diversas reuniões com o corpo docente. O estudo do texto intitulado “O Retorno” (MARANHÃO, 2020), de autoria da Professora Doutora Damaris Maranhão, que é estudiosa sobre a área da saúde e cuidados com as crianças em contextos comunitários, sendo consultora em saúde e bem-estar em creches, proporcionou um alerta para muitas questões importantes, principalmente na responsabilidade de “[...] pensar em como continuar promovendo o desenvolvimento saudável das crianças” (MARANHÃO, 2020, p. 1) em tempos de pandemia. Estudos como este embasaram discussões em diferentes espaços de encontros virtuais, tais como em reuniões pedagógicas semanais e em reuniões de planejamento com todos(as) da comunidade escolar.

Para além dos debates ocorridos no âmbito da unidade, outros aconteceram sobre a organização estabelecida pela Secretaria Municipal de Santo André, no intuito de refinar os apontamentos e aspectos levantados durante as reuniões das unidades escolares, como os encontros de um agrupamento de creches (de acordo com os setores da rede ao qual pertenciam), que tiveram a participação de seus referidos(as) coordenadores(as), gestores(as), representantes de cada área atuante de funcionários(as) da creche, de famílias (integrantes do conselho da creche), em que foram discutidos os

encaminhamentos pautados referentes a cada unidade, a fim de que estes colaborassem na elaboração dos protocolos sanitários da Rede Municipal de Ensino.

O Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil – MIEIB (2021), em documento que apresenta diretrizes acerca das condições pandêmicas relacionadas à retomada do atendimento presencial nas Instituições de Educação Infantil, ressalta a importância do incentivo à participação de profissionais da área da educação, como de toda a comunidade escolar, para que estes estivessem envolvidos(as) diretamente nas discussões sobre os assuntos referentes à pandemia e ao retorno presencial às creches.

Assim como realizado no município de Santo André, por meio da elaboração do Plano de Ação para o Retorno, os “Protocolos Sanitários: orientações, práticas de rotina e cuidados essenciais no atendimento de creches municipais e conveniadas do município de Santo André”¹⁴ (SANTO ANDRÉ, 2021g), em que houve a participação de todos(as) os(as) profissionais que trabalham nas creches, bem como das famílias das crianças; tais discussões envolveram as especificidades de cada área de atuação nas creches, assim como as realidades de cada unidade educacional.

Esse documento orientador para as creches na Rede Municipal de Ensino de Santo André elencou princípios que norteiam o desenvolvimento das atividades organizacionais nas unidades educacionais, condutas e procedimentos, desde a mais simples situação à mais complexa no âmbito do espaço educacional de atendimento aos bebês e às crianças bem pequenas. No Quadro 10 estão dispostos alguns dos princípios e procedimentos para o retorno presencial à creche.

¹⁴ O Documento “Protocolos Sanitários: orientações, práticas de rotina e cuidados essenciais no atendimento de creches municipais e conveniadas do município de Santo André – Plano de Ação para o Retorno” é referido neste estudo como “Plano de Ação para o Retorno”, tal como foi utilizado pelos(as) funcionários(as) da creche (campo do estudo) como forma de se referir ao documento em que são definidos os protocolos sanitários a serem seguidos neste período pandêmico.

Quadro 10 - Princípios e procedimentos para o retorno presencial à creche.

ENTRADA E SAÍDA	
Princípios	<p>Respeitar os direitos das crianças, considerando o seu bem estar, como também dos envolvidos no seu cuidar e educar.</p> <p>Necessidade de acolhimento e respeito aos sentimentos de toda a comunidade escolar, com informação, orientação e preparação frente aos protocolos de retorno e ao atendimento presencial às crianças.</p>
Procedimentos	Organizar as entradas e saídas de forma que não haja aglomeração, respeitando o distanciamento de 1,5 conforme decreto, demarcando a entrada da Unidade e corredores próximos às salas de aula.
	O uso da máscara foi orientado como medida importante de prevenção e proteção para evitar a disseminação do vírus e deverá ser utilizada conforme Decreto nº 17.370 em todos os espaços da Unidade Escolar.
	Aferir a temperatura de todos que adentrarem na Unidade Escolar.
	Todos os munícipes deverão realizar a higienização das mãos, de maneira adequada, com álcool em gel 70%, PARA ADENTRAR O ESPAÇO DA UNIDADE ESCOLAR.
	A mochila deverá ser higienizada pelo responsável da criança, com álcool 70% líquido, disponibilizado em um borrifador pela Unidade Escolar, na entrada principal ou de cada sala de aula.
ALIMENTAÇÃO E HIDRATAÇÃO	
Princípios	<p>Segundo o Documento Curricular de Santo André, em nossa Rede como princípio considerar a alimentação não apenas como mais um momento da rotina, mas também como conteúdo a ser experienciado pelas crianças, e ainda suprir suas necessidades nutricionais, visto que muitas delas recebem uma alimentação balanceada apenas nas dependências das Escolas Municipais.</p> <p>Para tanto, é necessário frisar que, diante do cenário atual, frente à Pandemia da Covid-19, esse momento deverá ocorrer com cautela e seguindo todas as recomendações dos protocolos sanitários.</p>
Procedimentos	A higiene adequada e constante das mãos deve ser intensificada ao longo dos diferentes momentos da rotina, sendo obrigatória antes e após as refeições.
	Organizar as crianças nos espaços de alimentação, levando em consideração o posicionamento dos bancos, cadeiras e cadeirões evitando aglomerações, seguindo o protocolo de distanciamento de entre 1 m e 1,5m ou no caso dos cadeirões “pulando um assento”.
	Ficar atento para que as crianças não troquem utensílios entre si.
	Nos bebedouros que são utilizados para higienização das mãos, não deverá ocorrer a oferta de água ou realizada a escovação, deverão ser somente para higienização das mãos (Identificar os bebedouros que deverão ser utilizados para higiene das mãos e os bebedouros que serão utilizados para oferta de água.)
	Lavar o rosto e mãos das crianças após as refeições e utilizar papel toalha para secá-las.

HÁBITOS SANITÁRIOS: TROCA E USO DO BANHEIRO	
Princípios	Garantir o direito da criança no momento da troca com afetividade, por meio de olhares, falas, gestos e respeito às suas necessidades individuais, adotando padrões para o controle da Covid-19 por meio de procedimentos padronizados, garantindo a segurança das crianças e dos adultos.
Procedimentos	Garantir e manter reabastecidos os <i>dispensers</i> de sabonete líquido, álcool em gel e papel toalha no fraldário, banheiro das crianças e dos adultos.
	Intensificar a higiene das mãos. Adultos e crianças devem ter as mãos higienizadas antes e após a troca de fraldas, assim como o educador de referência deve orientar e acompanhar as crianças observando os cuidados necessários com a higiene.
	Utilizar o banheiro seguindo a quantidade que o mesmo comporta, atentando-se ao distanciamento de 1,5 metros.
	Atenção ao uso do banheiro com as crianças do 1º ciclo inicial e final para que não coloquem a mão na tampa para jogar o lixo.
DESCANSO	
Princípios	Mesmo entendendo a singularidade de cada criança diante da necessidade do sono diurno, principalmente das que permanecem na Instituição em período Integral, não recomendamos que o momento de sono coletivo esteja presente na rotina da Unidade Escolar em período de Pandemia. Salientamos a importância do respeito das necessidades individuais de cada criança e, portanto, sugerimos que a criança permaneça na escola em período reduzido.
Procedimentos	O ambiente e colchões destinados ao descanso deverão ser higienizados antes e após o uso, ter ventilação natural, ou seja, janelas e portas devem ser mantidas abertas, no caso do uso do ventilador este deve estar direcionado para um espaço aberto, janela ou porta.
	Após devida higienização, os colchões deverão ser organizados respeitando a distância de no mínimo 1,5 metro.
	Cobertores deverão ser organizados individualmente (para cada criança) e higienizados.
	Ao retirar os lençóis dos colchões, colocá-los diretamente em locais de fácil higienização (caixas ou carrinhos) do lado de fora da sala para que a equipe da PSA e apoio possam levá-los à lavanderia para higienizá-los.
	Os calçados das crianças e dos adultos deverão ser retirados do lado de fora das salas e higienizados com borrifador de álcool 70%.
OBJETOS PESSOAIS E DE APEGO	
Princípios	Respeitar a individualidade da criança e o direito de ser acolhida e apoiada, prezando pelo seu bem-estar, garantindo que possa fazer o uso de objetos de apego/transicionais.
Procedimentos	Orientar as famílias a higienizar diariamente os pertences da criança que estão na mochila. As roupas devem vir lavadas e limpas em um saco próprio para armazenamento dentro da mochila, deve conter também outro saquinho para roupas sujas.
	O objeto de apego deve ir e vir todos os dias devendo ser higienizado pelas famílias. Ressaltamos que tal objeto é escolha da criança e não há como garantir que ele seja de fácil higienização.

BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS NA ÁREA INTERNA E EXTERNA	
Princípios	A garantia do uso dos diversos ambientes visa evitar o confinamento e o isolamento social das crianças com as devidas precauções e orientações técnicas. Oferecendo um espaço acolhedor e prazeroso para a criança, onde possam brincar, criar e recriar suas brincadeiras se sentindo estimuladas e independentes em condições seguras.
Procedimentos	Cada grupo deverá utilizar o espaço interno e externo em horários alternados, minimizando o contato com crianças e/ou adultos que não sejam os de referência.
	Potencializar os cuidados de higienização das mãos, priorizando lavá-las ou higienizá-las com álcool 70%, na entrada e saída de cada ambiente, mudança de vivências, tanto das crianças quanto dos profissionais.
	Organizar kits de brinquedos (coletivos ou das salas) em caixas plásticas, em quantidades menores, com a finalidade de favorecer os rodízios entre diversos subgrupos, assim como a higienização imprescindível após a utilização.
	Priorizar no planejamento experiências na área externa que tenham como foco os elementos da natureza, ampliando as possibilidades, descartando após o uso.
	Ao levar brinquedos industrializados para os ambientes externos, priorizar os de fácil higienização.
	Motocas, cavalinhos, gangorra, centopeia, casinha, escorregador, gira-gira e praticáveis, entre outros brinquedos, deverão ser higienizados para o uso.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas informações do Plano de Ação para o Retorno (SANTO ANDRÉ, 2021g, p. 16, 17, 19-27).

Esse documento enfatizou a comunicação entre creche e famílias, reconhecendo o diálogo como uma ação indispensável neste processo, “[...] para efetivação e legitimação dos combinados que atendam aos protocolos de saúde, visando o atendimento que respeite a todas e todos em sua integralidade.” (SANTO ANDRÉ, 2021g, p. 7). No dia a dia, além dos combinados estabelecidos para o retorno presencial, considerou-se, por meio do diálogo entre creche e cada família, as especificidades individuais das crianças e da turma.

Para o retorno dos(as) educadores(as), o município de Santo André, em uma parceria entre as Secretarias de Educação e de Saúde, realizou uma ação de imunização com vacinas em grande escala, sendo aplicada a primeira dose antes do retorno das crianças e, a segunda, após o período estabelecido pelo laboratório fabricante da vacina, conforme consta em publicação no *site* Portal Prefeitura de Santo André, de autoria de Rafaela Mazarin (2021), datada de abril de 2021.

De acordo com o Decreto nº 17.679, de 14 de maio de 2021 (SANTO ANDRÉ, 2021e), para o retorno ao atendimento presencial nas unidades educacionais, foi considerado que, naquele momento, “[...] a Cidade de Santo André apresenta[va] uma

eficiência vacinal com índice de 24% do público-alvo vacinado”. Logo, o retorno presencial não contava com a imunização de todos(as) os(as) profissionais que atuam nas unidades, tampouco das crianças. No parágrafo único do referido decreto, ficou estabelecido que o retorno das crianças não era obrigatório, e sim facultativo, sendo, portanto, uma escolha das famílias, as quais podiam optar por retornar com suas crianças ao convívio na creche, mesmo que estas não tivessem recebido imunização contra a Covid-19, por meio da vacinação. Para aqueles(as) que optassem por não retornar ao atendimento presencial, ficou garantido o atendimento de forma remota.

Esse Decreto, ainda em seu Art. 3º, estabeleceu que:

As unidades escolares deverão obedecer aos seguintes critérios:

I - presença limitada a 35% (trinta e cinco por cento) da capacidade do estabelecimento escolar;

II - presença intercalada dos alunos na escola, devendo a escala ser estipulada por cada unidade de ensino. (SANTO ANDRÉ, 2021e)

Diante de tais orientações, o retorno foi organizado pela equipe de gestores(as) de cada unidade, de forma que o atendimento presencial cumprisse o estabelecido pelo Decreto nº 17.679 (SANTO ANDRÉ, 2021e), considerando as condições de cada creche e a decisão de cada família. Esse Decreto e o Documento Plano de Ação para o Retorno (SANTO ANDRÉ, 2021g) trazem orientações e normativas em consonância um com o outro.

Assim, para que a comunidade escolar se inteirasse de todas as orientações das normativas, registros e protocolos sanitários, foram realizadas reuniões formativas com as equipes de funcionários(as) e com as famílias das crianças que participariam do retorno presencial à creche. O objetivo era conscientizar todos(as) acerca da importância do papel de cada um(a) quanto ao cumprimento das novas ações de prevenção à saúde contra a infecção por Covid-19.

Sobre as orientações apontadas no Plano de Ação para o Retorno (SANTO ANDRÉ, 2021g, p. 8), destacam-se: a importância da higienização “[...] intensificada e constante, em especial as superfícies que são tocadas por muitas pessoas”, assim como das mãos dos(as) que convivem no espaço das creches; a necessidade de ventilação nos espaços, mantendo-os sempre arejados, com intensa circulação de ar; a aferição da temperatura corporal de todos(as) ao adentrarem os equipamentos; o registro diário de possíveis sintomas de Covid-19, em um *checklist* para os(as) funcionários(as); e o uso obrigatório da máscara de proteção facial, orientando quanto

à utilização e à reutilização. Esse documento pontua, ainda, sobre: como higienizá-la (no caso das máscaras artesanais) e como descartá-la; utilização de *face shield* (protetor facial); limpeza e utilização de ambientes; descarte de lixo; como proceder com relação à comunicação por meio de explicações claras e objetivas sobre os protocolos sanitários para crianças e famílias; dentre outros aspectos que envolvem a segurança da saúde da comunidade escolar.

Embasada nas orientações sanitárias contempladas no Plano de Ação para o Retorno (SANTO ANDRÉ, 2021g), juntamente com as normativas orientadoras estabelecidas pela Secretaria de Educação, cada unidade pôde estabelecer suas especificidades para reorganizar o atendimento de crianças e famílias. Assim como se deu na creche que foi campo da presente pesquisa, que por meio de reuniões e formações com a equipe de funcionários(as) e famílias, considerou sua realidade e especificidades para se adequar ao atendimento presencial bem tempos de pandemia.

Ao considerar o momento da entrada e saída das crianças, a unidade organizou junto à comunidade escolar que as famílias das crianças do primeiro ciclo inicial (acima de 2 anos) e final (acima de 3 anos) teriam acesso até o portão (com exceção a situações em que houvesse a necessidade de a pessoa responsável pela criança ter de entrar na creche). Portanto, meninos e meninas seriam recebidos(as) por seus(suas) educadores(as) na entrada, seguindo os protocolos sanitários; e, na saída, seriam acompanhados(as) também por seus(as) educadores(as) até o portão, para serem entregues aos(às) seus(suas) responsáveis.

O intuito desse procedimento foi o de evitar maior circulação de pessoas dentro do espaço da creche, de modo a seguir a orientação do Inciso V do Art. 4º do Decreto nº 17.679 (SANTO ANDRÉ, 2021e), que orienta sobre “não realizar atividades que possam gerar aglomeração” nas unidades escolares. Além disso, também foi combinado em reunião com a equipe da unidade educacional que os(as) educadores(as) ficariam responsáveis por higienizar as mochilas assim que a criança chegasse na sala referência; tapetes sanitizantes foram colocados nas entradas, a fim de que cada pessoa que adentrasse a creche realizasse a devida higienização dos calçados, inclusive as crianças, e que suas mochilas, quando com rodinhas, também fossem sanitizadas.

Conforme as normativas da Secretaria de Educação estabelecidas no Plano de Ação para o Retorno (SANTO ANDRÉ, 2021g), as crianças de 3 anos deveriam ser

estimuladas a usar máscara de proteção facial, visando à integridade de sua saúde. Nos casos em que a criança apresentasse sintomas durante seu período de permanência no espaço da creche, a família deveria ser avisada imediatamente; a criança seria encaminhada juntamente com um(a) de seus(as) educadores(as) para um espaço reservado, no intuito de proteger e prevenir uma possível contaminação de outras pessoas. No entanto, de acordo com as orientações estabelecidas em parceria com o Departamento de Vigilância Sanitária do Município, a Vigilância Epidemiológica, a definição era que, em casos de suspeita e/ou confirmação, todos(as) que tivessem tido contato no mesmo ambiente por mais de 15 minutos e com menos de um metro e meio de distância, e/ou 45 minutos (independentemente do uso ou não da máscara), caracterizar-se-iam como “contactantes”, sendo que, assintomáticos ou não, deveriam permanecer em quarentena durante o período de transmissibilidade do vírus, ou seja, 14 dias. Estas orientações foram apresentadas em arquivo de *slides* à equipe diretiva da Unidade Escolar, para que a formação fosse multiplicada aos(às) demais funcionários(as) da Unidade Escolar, no início de junho de 2021.

Outro aspecto orientado pela Secretaria de Educação, com base nas recomendações do Departamento de Vigilância Sanitária do Município, referiu-se à escovação dos dentes, que ficou suspensa devido às possibilidades de aglomeração e vulnerabilidade ao ficarem sem o uso da máscara de proteção facial em situações de extremo contato entre a boca das crianças e objetos (escova e copo) no banheiro, pois, conforme as orientações, não deveriam ocorrer as escovações nos bebedouros da creche. Outra medida foi com relação à troca da máscara, que além de ser realizada sempre que apresentasse sujidade e umidade, também não deveria ultrapassar 3 horas de uso, devendo ser também trocada após a refeição principal do período da criança na creche.

Como forma de prevenção, a unidade disponibilizou aos(às) educadores(as) borrifadores de sabonete líquido e também de álcool em gel e em líquido 70%, para que a efetivação dos protocolos se tornasse mais possível e eficaz, pois os borrifadores poderiam estar sempre ao dispor para uso imediato, quando necessário, por se tratarem de objetos portáteis. A unidade ainda ofereceu Equipamentos de Proteção Individual (EPI) para o atendimento às crianças, como longos aventais de plásticos e máscara *face shield* (viseira transparente que cobre o rosto todo, porém, no

caso de uso desta, não dispensa a obrigatoriedade do uso da máscara que cobre nariz e boca).

No que concerne aos brinquedos, também foi necessária uma reorganização para sua utilização, tendo sido estabelecido nesta creche que estes ficariam organizados por categorias, em caixas grandes nas salas dos(as) professores(as), para que os(as) educadores(as) de cada sala referência, no início do período, separassem em pequenas cestas os brinquedos que levariam para as crianças de suas turmas, e após o período de atendimento, higienizassem e devolvessem às suas respectivas caixas de origem.

A Secretaria de Educação definiu, inicialmente, o atendimento às crianças em um período de 3 horas diárias, de segunda a quinta-feira, considerando a sexta-feira para o atendimento remoto, e um tempo no período de atendimento diário para a organização em relação aos procedimentos dos protocolos sanitários. Após o período de recesso do mês de julho de 2021, o retorno teve alterações, a partir do Decreto Municipal nº 17.727 (SANTO ANDRÉ, 2021f)¹⁵, que estabeleceu que o atendimento diário passaria a ser de 4 horas, ocorrendo de terça a sexta-feira, com distanciamento mínimo de 1 metro entre as pessoas e capacidade de 100% nos equipamentos. A partir de meados do mês de outubro, o atendimento presencial passou a contemplar a semana inteira, ou seja, de segunda a sexta-feira, com atendimento diário de 4 horas (TERZI, 2021). O atendimento remoto às crianças que não retornaram à creche foi mantido, uma vez que o retorno continuou sendo facultativo; esses atendimentos deveriam ocorrer em horários de Organização de Trabalho e Planejamento¹⁶ das(os) docentes das creches.

¹⁵ A alteração apresentada no Decreto Municipal nº 17.727 (SANTO ANDRÉ, 2021f) esteve apoiada nos Decretos Estaduais nº 65.849, de 6 de julho de 2021 (SÃO PAULO, 2021a), e nº 65.856, de 7 de julho de 2021 (SÃO PAULO, 2021b). O primeiro Decreto Estadual faz referência à redução de casos de Covid-19, tanto em contaminação, quanto em internações e óbitos em todo o estado de São Paulo. No segundo Decreto Estadual são apresentados dados referentes à contaminação e óbitos em crianças de 0 a 9 anos – dentre outras faixas etárias até 19 anos – que frequentam as escolas após a retomada das aulas desde o início do ano letivo de 2021; a interpretação feita pelo governo estadual, a partir das informações, é que o percentual de casos não impactou em aumento de vítimas nessa faixa etária.

¹⁶ O horário de Organização de Trabalho (identificado nas Unidades Escolares como “OT”) e Planejamento é destinado às demandas do trabalho pedagógico, a fim de que o(a) docente possa preparar os planejamentos (semanais/mensais/semestrais), assim como a elaboração de relatórios, semanários e organização de materiais para as propostas a serem desenvolvidas com as turmas. O horário de OT na creche acontece uma hora por dia, três vezes na semana, no âmbito do horário de trabalho. Já o horário de Planejamento ocorre em duas horas livres semanais e em uma hora durante a Reunião Pedagógica Semanal – RPS, que acontece nas Unidades Escolares em período contraturno do horário de trabalho.

Desta forma, a Rede Municipal de Educação de Santo André se organizou para atender presencialmente nas creches às crianças e famílias em tempos de pandemia, um tempo que parece não ter fim.

Porém, é preciso considerar que:

[...] a creche só pode se constituir em um espaço de proteção e provisão das crianças, seus corpos e suas vidas à medida em que este espaço é assim pensado, estruturado e organizado por profissionais da educação qualificadas/os na docência com crianças pequenas. Para as crianças, a creche faz falta muito mais como um tempo e um espaço de vivência plena da infância de direitos, de encontro com outras crianças, outros espaços, projetados para acolhê-las e para alimentar o corpo não apenas biológico, mas social, cultural e histórico. (BUSS-SIMÃO; LESSA, 2020, p. 1432)

Kohan (2020a, p. 5, grifo nosso) assevera que “[...] o vírus decretou uma morte, pelo menos temporariamente, das escolas: as deixou **sem** vida interna, **sem** cheiros, sabores, **sem** ar [...], **sem** corpos presentes”. Com o retorno presencial, mesmo diante de protocolos que parecem desafiar a capacidade de estarmos juntos(as) novamente, de brincar, de interagir, de se efetivar o fazer pedagógico, é como uma oportunidade de descartarmos o “temporariamente” – ao qual Kohan (2020a, p. 5) se refere – e tirarmos os “sem” descritos pelo autor, para, enfim, **voltarmos** à “vida” na creche, **com** seus “cheiros”, **com** seus “sabores”, **com** “ar” e **com** “corpos presentes”, para que novamente a creche possa ser habitada pelas crianças e por suas infâncias.

5 “É O CORONA, ELE ESTÁ PRESO”: VOZES INFANTIS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Na linha temporal da pandemia, junho de 2021 foi um marco para meninos e meninas das creches municipais de Santo André, pois foi o momento em que se concretizou o tão esperado retorno presencial, ainda que sob contexto pandêmico. Os primeiros contatos das crianças já expressavam o júbilo por estarem de volta à creche. Seus olhares, falas, gestos e inquietações manifestavam seus anseios em explorar, brincar e interagir, ou seja, em (re)viver as experiências que o espaço tem a lhes oferecer.

É sobre esse retorno à creche que esta seção discorrerá, ao explicitar: o modo como ocorreu o processo de acolhimento às crianças; a constituição das relações entre elas e com as educadoras; as brincadeiras; os desafios enfrentados no fazer pedagógico; bem como as percepções, saberes e sentimentos das crianças nestes tempos de pandemia.

5.1 Acolhimento, pertencimento e o desafio do distanciamento

“Aqui é minha escola” (Homem de Ferro, 3a. e 4m.)

Ao retornarem, as crianças demonstraram interesse pelo espaço e alegria por estarem na creche novamente, expressando falas que exprimiam o sentimento de (re)ocupar esse ambiente e seu pertencimento a ele, conforme se verifica na epígrafe deste tópico, por meio dos dizeres do Homem de Ferro que, ao passar pelo corredor da creche em direção ao banheiro, virou-se repentinamente para a professora e, com voz firme e empoderada, disse-lhe: “Aqui é minha escola!”, complementada com a linguagem corporal em que o dedo indicador da mão direita apontava para o chão no momento de sua fala. Em uma outra situação, a Ratinho, tendo que sair mais cedo em seu segundo dia (antes do recesso) em razão de uma consulta de fisioterapia, relutou para não ir, resistindo para não deixar seus/suas colegas e as brincadeiras, sendo preciso a mãe levá-la embora em seu colo. Já a Mulher Maravilha, certa vez, logo após o retorno (antes do recesso), compartilhou com suas educadoras o fato de que havia acordado às 3 horas da manhã para ir à “escola”; a professora perguntou

se quando ela acordou já se arrumou para ir à creche ou se havia voltado a dormir. Ela respondeu que assim que acordou se arrumou para ir à creche.

Essas falas e gestos revelam os sentimentos das crianças em relação ao retorno presencial à creche, bem como o reconhecimento de seu pertencimento a esse espaço. Entretanto, algumas crianças também manifestaram sentir falta das pessoas de seu convívio familiar, algo comum no processo de inserção e acolhimento das crianças e famílias, principalmente nesse retorno, que se dava após um longo período de afastamento da creche e com medidas de restrições quanto ao contato social.

Nos primeiros dias do retorno, antes e após o recesso, algumas crianças apresentaram inseguranças, assim como suas famílias. O Hulk passou por esse processo de forma intensa e delicada, o que implicou em acolher não só ele, mas sua mãe também. O menino precisou de mais tempo do que outras crianças para assimilar esse processo. No intuito de que ele aceitasse ficar na creche sem a sua mãe, a professora criou um contexto improvisado para convidá-lo a brincar. Outras crianças se aproximaram e Hulk foi se envolvendo na brincadeira; por fim, aceitou o convite e logo depois permitiu que sua mãe fosse embora, ela necessitava auxiliar o irmão mais velho em suas atividades escolares. Porém, antes de a mãe ir, disse a ele várias vezes que estava indo embora, demonstrando insegurança em deixar seu pequeno, sem ela, na creche.

Nos dias seguintes, as educadoras, ao perceberem o interesse do Hulk por um jacaré emborrachado, já o deixavam disponível para o menino brincar quando chegasse na creche, na tentativa de despertar seu interesse em ficar no espaço. Além de recebê-lo com oferta de colo, havia convite para brincar junto, tanto com a professora e a ADI quanto com as outras crianças que sempre o chamavam para brincar. A mãe do menino também recebeu apoio nesse processo, pois todos os dias em que a criança ia à creche, na saída, era conversado sobre como havia sido a manhã de seu pequeno; outra forma de acolhê-la foi convidá-la a ficar na creche pelo período que desejasse, interagindo com o grupo e os espaços, junto com o seu filho, sempre que achasse necessário e/ou até que Hulk e ela estivessem mais à vontade e seguro/a para que ela fosse embora. Assim ela fez. Às vezes, esse tempo durava alguns minutos, outras vezes, ultrapassava uma hora, mas, aos poucos, os dois foram se sentindo confortáveis com aquela nova rotina.

Dourado ressalta a ideia defendida por Rinaldi com relação ao ambiente educacional para crianças pequenas:

Carla defende que sejam lugares envolventes para crianças e adultos, acolhendo-os numa rede de relações em um campo de possibilidades criativas de expressão e de comunicações múltiplas. Aqui entra a tão bem-colocada ideia de escuta; uma escuta que prevê diálogo atento, cuidadoso e marcado pelo respeito – uma comunicação que não está só conectada com a palavra, mas também com os olhos, o corpo, as mãos. (DOURADO *apud* RINALDI, 2020, p. 17)

Figura 5 - Contexto para o acolhimento improvisado no pátio (O Hulk, Menina e Alícia)



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Momentos como este retratado na fotografia foram frequentes, tanto com o Hulk quanto com a Menina. A Menina, em seu primeiro dia, ficou alegre, interagiu e brincou muito com as outras crianças, tendo pouco conversado com as educadoras, mas não chorou para ficar. Já no dia seguinte, ela não aceitava que sua mãe fosse embora para casa. Assim, várias estratégias foram sendo usadas, como propostas brincantes e/ou lúdicas, passeios pela creche etc. A proposta que obteve êxito foi uma similar à do Hulk, como relatado acima. A criança se envolveu na vivência e permitiu que sua mãe fosse embora, sob a condição de retornar para buscá-la logo após o horário da sopa. Apesar da aceitação, a menina chorou várias vezes. Em determinado momento, uma educadora de outra sala referência a convidou para passear na creche, as duas foram até o parque. A criança foi se confortando, até que começaram uma longa

conversa, brincando no balanço de pneu; conversaram muito, de longe, era possível observar que estava à vontade. A professora, ao se aproximar, foi envolvida na conversa; então, a criança e a educadora lhe contaram sobre o assunto, uma experiência que a Menina vivera em sua casa, com seu tio de nove anos: o medo, por parte do tio, de trovão em dia de chuva. Divertindo-se ao recordar e relatar o momento vivido com o seu tio, compartilhou, a partir de uma pergunta da professora, que também tinha medo de trovão, mas logo, com um sorriso em seus lábios, voltou a mencionar como seu tio ficou quando ouviram o trovão em casa.

Sobre as inseguranças das crianças, Rinaldi (2020, p. 94) assevera:

Talvez mais do que qualquer outro sujeito, a criança tem a sensação de insegurança e precariedade que caracteriza a nossa existência atual e sente mais do que qualquer um a necessidade de se envolver num relacionamento, num ambiente de apoio e comunicação que, dada a sua tenra idade, é fator de importância vital para sua sobrevivência.

Ressalta-se que, na citação supratranscrita, embora Rinaldi, ao mencionar a expressão “a nossa existência atual”, não esteja se referindo aos tempos pandêmicos em que se vive atualmente, é oportuno relacioná-la ao que se vive neste período de Covid-19, que desafia as relações e fortalece as inseguranças de todos(as), inclusive as das crianças.

No primeiro dia de retorno presencial após o recesso (02 de agosto de 2021), a turma estava com mais crianças, agora era um total de nove, sendo que, para cinco delas, era o seu primeiro contato presencial; destas cinco, uma já era conhecida em razão das participações no atendimento remoto. Duas crianças do grupo choraram muito, para uma delas, era seu primeiro dia na creche. Enquanto uma estagiária e a ADI acalmavam as que choravam, a professora-pesquisadora, na tentativa de tranquilizar as demais crianças que estavam tensas ao ouvirem os choros, recorreu a uma leitura sobre uma aventura do Coronavírus¹⁷, atividade esta que havia sido planejada para outro momento daquele dia. As crianças sentaram-se nos tapetes para ouvirem a história. Ainda durante a leitura, meninos e meninas começaram a manifestar seus saberes com relação ao tema. A fala de Thor já demonstrava que o menino identificava as consequências da doença causada pelo Coronavírus, ao

¹⁷ A história intitulada “Corona, uma aventura perigosa” foi impressa do vídeo do YouTube, do canal “Bisnaga Kids”. Por meio de desenhos, narra a história do vírus que viaja se espalhando pelo mundo, causando mal às pessoas. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=_9C30kLK8E4. Acesso em: 20 fev. 2022.

afirmar que “O Coronavírus entope o meu, o meu nariz”. Ele ainda complementa: “E todos os Coronavírus vai entrar em todos os amigos”.

Observa-se que as mudanças históricas e sociais se refletem nas vidas de crianças que, de acordo com Corsaro (2011, p. 32), “[...] são afetadas pelas sociedades e culturas que integram”. Finalizada a leitura, a professora-pesquisadora perguntou-lhes: “Por que a gente não pode se abraçar?”. Rapidamente, a Mulher Maravilha se pronunciou: “Por causa do Coronavírus”. Também explicou o motivo do distanciamento entre os corpos e a ação do vírus durante o abraço: “[...] o Coronavírus vai um pro outro.” A menina demonstrou compreender o impacto causado pelo Coronavírus nas relações de afeto, uma vez que esse vírus ameaça a saúde das pessoas por meio do abraço, um ato carinhoso e tão presente na vida das crianças na creche.

A Princesa Ratinha, ao ser indagada sobre sua opinião quanto ao Coronavírus, inclui na conversa o adereço facial, que tem a função de proteger contra a contaminação por Covid-19, atribuindo à máscara uma fórmula de bondade ao vírus.

Princesa Ratinha: [...] máscara nele, ele fica bonzinho, olha só!

Professora-pesquisadora: Ele fica bonzinho?

Princesa Ratinha: É! Quando eu fico de máscara, óh!

Professora-pesquisadora: Ah! Quando eu estou de máscara, ele fica bonzinho?

Princesa Ratinha: ãrram, ãrram, ãrram.

As crianças, nesse momento, ficaram dispersas e agitadas; em seguida, prepararam-se para outro momento da rotina, o café da manhã, encerrando a roda de conversa. Porém, mais tarde, durante uma proposta de desenho livre no espaço do refeitório, Alícia se aproximou da professora e lhe contou o que desenhava. A menina fez um relato sobre seu desenho: “Eu desenhei o Coronavírus na cadeia.” Ela contextualiza a pandemia em sua produção, pensando em uma solução para um vírus que ameaça a vida das pessoas.

Figura 6 - Coronavírus na cadeia - Alícia



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Alícia: Eu desenhei... esse lado que é o corona, ele está preso.

Professora: O que o corona está fazendo? ãh?

Alícia: Ele tá preso.

Professora: Ele tá preso?

Alícia: Pra não matar a gente.

Professora: Pra não matar a gente?!

Alícia: Não.

Professora: Mas o que que o Coronavírus faz quando ele não tá preso?

Alícia: Ele é malvado.

Professora: Ele é malvado?! E agora, se ele tá preso, o que acontece?

Alícia: Ele fica bem bravo.

Professora: Ele fica bravo?! Mas aí ele vai ser malvado, se ele tá preso?

Alícia: Não!

O desenho de Alicia retrata sua percepção sobre o Coronavírus e, com ele, demarca o momento histórico que estamos vivendo. Acerca deste caráter documental dos desenhos das crianças, Gobbi (2012, p. 137) enfatiza que:

Quando se fala em desenhos infantis como documentos históricos, o propósito é que os mesmos adquiram o peso e a importância de uma fonte documental que traz, entre outros aspectos, a memória da infância e da história do desenho. Além de apresentarem oportunidades para que os adultos e adultas conheçam mais detalhadamente a infância, favorecem a construção de olhares mais detalhados e práticas reflexivas sobre as relações sociais e como as crianças ordenam sua percepção de mundo. É propor uma problematização do mesmo como uma narrativa cultural criada na infância pelas crianças, comportando nisso a imaginação e demais elementos de sua vida. Uma proposta possível de ser implementada é a conjugação entre o desenho e a oralidade que pode revelar, em muitos momentos, como diversos grupos sociais compreendem a si e aos outros. São as culturas infantis que emergem, dando-se a conhecer.

Neste sentido, nas mais diversas situações, o olhar sensível e a escuta atenta foram indispensáveis para compreender as crianças, para dialogar com elas. Freire (2017) nos instiga à abertura ao(à) outro(a), em um ato de amorosidade, que se expressa no afeto por meio do comprometimento com esse(a) outro(a), com a ética de uma relação respeitosa, que dialoga para além das palavras.

Segundo asseveram Silva e Fasano (2020, p. 75):

A amorosidade corresponde ao compromisso e admiração com as pessoas. Ela gera a admiração, a capacidade humana de descentrar-se (emergir) da sua própria forma de ser e, com criticidade e humildade, compreender-se com o(a) outro(a) e com a ética centrada em ações propiciadas da autonomia e do bem comum.

Portanto, uma forma de nos comprometermos nas relações com meninas e meninos; uma atitude do(a) educador(a), que necessita envolver também as famílias, pois abrange a tríade da relação que se estabelece na creche, entre professor(a), criança e família, um relacionamento colaborativo entre os(as) protagonistas, que se fundamenta na corresponsabilidade, na escuta e na sensibilidade (RINALDI, 2020).

Com o retorno das crianças à creche, a saúde dos(as) pequenos(as) ficou mais vulnerável. Considerando o período de isolamento social, no qual houve menor contato com diversos vírus e bactérias, muitas crianças ficaram com uma capacidade reduzida de anticorpos para combater determinadas doenças que geralmente são comuns em ambientes de convívio e de contato entre várias crianças, tais como creches e pré-escolas.

Além da ameaça constante do Coronavírus, outras também assustavam as famílias, como por exemplo, as viroses e doenças de fácil contágio. Uma das doenças virais que atribuiu pais, mães e demais responsáveis foi a estomatite enteroviral vesicular, conhecida popularmente como “mão-pé-boca”, enfermidade causada pelo vírus coxsackie. Por mais que não tenha se tornado um surto nesta unidade educacional, mexeu com as emoções das famílias, já que as viroses se tornaram mais presentes no momento do retorno à creche.

Conforme reverbera Rinaldi (2020, p. 75), “Precisamos aprender a enxergar as necessidades implícitas e explícitas dos pais e a dar a eles novas e efetivas respostas”. Assim, o acolhimento às famílias nos aspectos supracitados fez parte deste processo de retomada presencial. Acalmá-las, oportunizando escuta a suas aflições e considerando suas sugestões, bem como explicitando procedimentos e encaminhamentos tomados nos casos que surgiam, esclarecendo dúvidas e

reforçando a segurança à saúde de todos(as) presentes cotidianamente na creche, proporcionava-lhes conforto e segurança.

Diante de constantes riscos oriundos do contato social, havia momentos em que se tornava impossível não se aproximar fisicamente das crianças. Afinal, na relação com estas, inúmeras vezes e em diferentes situações, foi imprescindível romper com o distanciamento para nos aproximarmos, a fim de dialogar, de acalentá-las, de convidá-las para as vivências, de envolvemo-nos em seus contextos brincantes – o que requereu olhar e escuta atentos aos(às) pequenos(as). Neste sentido, Silva (2017b, p. 92) destaca a necessidade de nos silenciarmos para realizar a escuta às vozes infantis; um silêncio que marca a abertura a um “canal de comunicação”, que não se estabelece no ato de calar-se verbalmente, mas sim de uma ação respeitosa às suas diferentes linguagens e às suas maneiras de ler, entender e agir no mundo. Um silêncio que não significa, portanto, abandono, mas um profundo respeito às crianças.

Meninos e meninas, muitas vezes, precisavam de um aconchego carinhoso para se acalmarem, se animarem, dentre outras necessidades. Outras vezes, eles(as) queriam nos acolher, aconchegar-nos com suas demonstrações de afeto. Na creche, quando uma criança percebe que outra está recebendo carinho, é muito comum esta se aproximar e também requerer atenção, isso porque “[...] o modo como nos relacionamos com as crianças influencia o que as motiva e o que aprendem. Seu ambiente deve ser preparado de modo a interligar o campo cognitivo com os campos de relacionamento e da afetividade” (MALAGUZZI, 2016a, p. 73).

Figura 7 - “Um culação pa você” (Thor) – coração para a professora



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

O Gatinho, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), comunicava-se por meio de falas curtas; era afetuoso e demonstrava constantemente a necessidade de aproximação, não somente em relação às educadoras, mas também referente às relações de amizade que foram se estabelecendo em seu retorno à creche (após o recesso). Diversos momentos foram precisos para manter contato físico com ele, em certas ocasiões para lhe retribuir o carinho, em outras para acalantar alguma insatisfação, irritação ou algo que necessitava de aproximação para acalmá-lo.

Em certa ocasião, o Gatinho demonstrou irritação no pátio, não se interessou em brincar com as outras crianças e nem nas propostas que estavam ali dispostas. A professora, ao se abaixar para perguntar à criança o que acontecia, a fim de para entender sua necessidade, foi logo abraçada por ele, que foi se aconchegando em seus braços, junto com seu bichinho de pelúcia (objeto de apego). O Homem de Ferro, que estava brincando no pátio com uma motoca, de longe percebeu e se aproximou rapidamente, como uma forma de também solicitar a atenção da professora naquele momento.

Figura 8 - Aconchego na creche em tempos de pandemia



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

É impreterível ressaltar que a inserção e o acolhimento se dão durante o ano inteiro, de acordo com o documento curricular da Rede Municipal de Educação de Santo André (SANTO ANDRÉ, 2019). Assim, incluir a criança na convivência de um novo ambiente implica respeitar suas individualidades e também dispor do tempo necessário para que ela se sinta como parte integrante do novo grupo ao qual pertence.

Entretanto, um dificultador para educadores(as) neste retorno foi o uso das máscaras ocultando a comunicação das expressões faciais nos primeiros contatos, escondendo os rostos das crianças. Com as máscaras, não se via os traços físicos de suas faces, da mesma maneira que elas também não viam as de seus(as) educadores(as). Por inúmeras vezes, ficou nítido que as crianças não estavam sendo compreendidas verbalmente.

No início, adultos(as) e crianças eram mais rigorosos(as) com o uso das máscaras. A Mulher Maravilha mantinha essa atenção constantemente; em um dia, avisou uma educadora sobre uma menina (de outro grupo que brincava no espaço ao lado) que estava com a máscara fora do nariz. Apontando com um dos dedos, disse: “A máscara dela”. A educadora solicitou à menina que posicionasse a sua máscara corretamente em seu rosto.

Em outro momento, no qual a educadora bebia água, a Princesa Ratinha questionou a professora porque sua outra educadora estava sem máscara. A professora pontuou que ela estava sem máscara porque estava a beber água naquele instante. Muitas crianças apenas tiravam as máscaras na hora de se hidratar e de se alimentar, demonstravam autonomia nos cuidados para manuseá-las em seu rosto, conforme a sequência de imagens a seguir.

Figura 9 - Manuseio da máscara (Mulher Maravilha)



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Meninos e meninas se apropriaram das orientações transmitidas às famílias acerca de como proceder com as máscaras, como por exemplo quando Alícia se recusou a usar uma máscara que estava em sua bolsa, na hora da troca, alegando que não estava limpa. As educadoras, sem entenderem, afinal, a máscara estava na embalagem de máscara limpa, pediram para que a menina a colocasse, pois era a única disponível em sua bolsa e, em seguida, já iria para casa. Conversando na saída com a mãe de Alícia, ela esclareceu que a máscara não havia sido lavada, somente higienizada com o ferro quente de passar roupas. A professora compreendeu então o comportamento da criança e orientou a mãe que deveria ser feita a lavagem da máscara conforme as orientações dos órgãos competentes, para que de fato ocorresse a correta higienização.

Outros protocolos também se fizeram constantemente presentes entre meninos e meninas, tal como a higienização das mãos e das superfícies com álcool. Muitos(as) solicitavam higienizar as mãos com álcool em gel em diversas situações durante o dia, como o Thor por exemplo, que sempre pedia para que colocássemos álcool em gel em suas mãos, principalmente na troca de espaços.

Aos poucos, pequenos afrouxamentos aconteciam, principalmente por parte de algumas crianças que se sentiam incomodadas com os cuidados com a máscara. As educadoras, de certa forma, cediam aos deslizes dos(as) pequenos(as), ao reconhecerem que se tratava de uma necessidade causada pelo incômodo que foi se tornando para eles(as) a utilização de máscara, não desvalorizando a importância de seu uso para a saúde, mas se compadecendo com o transtorno que, muitas vezes, era perceptível no brincar e no interagir das crianças na creche.

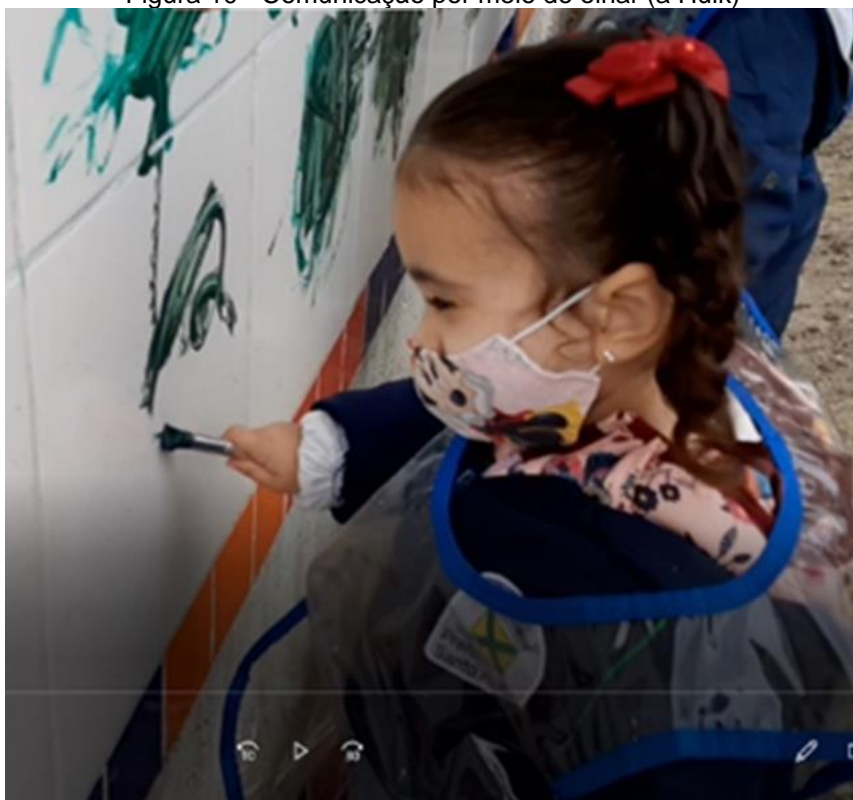
Um outro aspecto é que, desde as primeiras aproximações com as crianças, algumas estavam dispostas a conversar, já outras, nem tanto. Era possível observar que o uso da máscara provocava nas crianças ainda mais essa retração de se comunicar por meio da fala, pois a máscara abafava sua voz. E considerando que muitas crianças têm a intensidade da voz mais baixa, era difícil compreender sua fala, refletindo diretamente na comunicação com e entre elas, já que “as máscaras podem suavizar a voz de quem fala, ocultar o tom vocal e ocultar expressões faciais que transmitem informações não verbais essenciais” (ALMEIDA; FONSECA; MARTINS, 2021, p. 43).

Logo quando do retorno, em uma proposta de pintura com tinta guache na parede de azulejo que fica próxima ao parque, a professora interagia com as crianças

conversando sobre suas produções, de modo que cada criança relatava o que desenhava. Com a Hulk, a comunicação verbal ficou comprometida, uma vez que a menina tem um timbre baixo de voz e, com a máscara, ficava praticamente impossível compreender a sua fala. Durante a tentativa de entender o que ela dizia, uma linguagem se destacou: o seu olhar, uma vez que sua voz não alcançou os ouvidos de sua professora. Por um instante, com os olhos entreabertos, a menina expressou timidamente um sorriso com os olhos. Ela olhou rapidamente para a professora e virou-se para seu desenho. Seus lábios estavam escondidos, mas a impressão era que ela se sentia alegre. Nesta relação, foi preciso que a professora se apoiasse na Pedagogia da Escuta, a fim de que fosse compreensível o escutar daquilo que não foi dito pela fala. De acordo com Rinaldi (2020, p. 43):

O trabalho com ética de um encontro na pedagogia da escuta requer que o educador pense no Outro como alguém que ele não pode aprisionar, e que desafia todo cenário de pedagogia. Pois a pedagogia do escutar representa ouvir o pensamento – ideias e teorias, questões e respostas de crianças e adultos; significa tratar o pensamento de forma séria e respeitosa; significa extrair sentido daquilo que é dito, sem noções preconcebidas sobre o que é certo e apropriado.

Figura 10 - Comunicação por meio do olhar (a Hulk)



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

No mês de novembro, em uma roda de conversa cuja intenção era a de estimular a percepção das emoções, a Hulk precisou repetir várias vezes a cor que representava a sua emoção naquele dia. Sem que compreendêssemos o que ela dizia, foi-lhe solicitado que abaixasse um pouco sua máscara, e a menina assim o fez, e desta vez sua voz foi nítida. Ela demonstrou ter ficado muito feliz ao falar sem a máscara, ao ser compreendida, então abriu um sorriso largo em seu rosto, que pouco víamos em razão do uso constante da máscara. Verifica-se que “A criança quer ser vista, observada e aplaudida”, conforme afirmado por Malaguzzi, em diálogos com Rinaldi (2020, p. 108). Ou seja, não serem compreendidas em suas falas deixava as crianças incomodadas, por isso, muitas vezes elas desistiam de continuar falando e encerravam o diálogo. Algumas vezes, as outras crianças ajudavam seus pares na comunicação, reproduzindo o que haviam entendido da fala de seus(suas) colegas.

A Mulher Maravilha, ao conversar com seus(as) colegas enquanto realizava uma proposta com pintura, abaixou sua máscara ao falar. A professora, ao ver a ação da menina, perguntou-lhe porque havia feito daquela maneira com a máscara; esta respondeu que estava contando algo sobre seu irmão. O mesmo acontecia quando as crianças estavam com calor, tal como ocorreu com Alicia que, certa vez, quando da ida ao parque em uma manhã ensolarada, estava com a máscara no queixo, justificando que era devido ao calor que estava sentindo. Assim, as crianças foram pouco a pouco adaptando os protocolos sanitários às suas necessidades, principalmente no tocante aos aspectos relacionados ao uso da máscara; com o passar do tempo, a maioria começou a abaixar as máscaras para falar, algo que ocorreu também com as educadoras do grupo quando sentiam a necessidade de serem escutadas e compreendidas, não só por meio da fala, mas também pela expressão do rosto.

Verifica-se que há uma lacuna referente a estudos na área da saúde que abordem especificamente o uso de máscaras por crianças pequenas, o que dificulta a realização de uma discussão mais aprofundada acerca dos impactos que isso pode causar no desenvolvimento da linguagem das crianças, haja vista que “O desenvolvimento da linguagem e da fala ocorre na infância em um processo de aquisição gradual de habilidades receptivas e expressivas” (ROCHA, 2021, p. 2).

Desta forma, compreender o que as crianças sentem neste momento configura-se como mais um desafio ao(à) educador(a). Apenas a criança é capaz de nos dizer. A reflexão nos aproxima de uma percepção subjetiva. Podemos nos apropriar da

empatia a fim de tentarmos nos fazer capazes de entender a sensação de repetir a mesma fala várias vezes, seguidamente, na tentativa de sermos compreendidos(as). A expressão se descaracteriza após a segunda ou terceira vez; o tom, a alegria da voz ou o descontentamento desaparecem. É como algo lido sem se respeitar as regras de pontuação. A falta de sentimento, de emoção, toma o lugar da originalidade do que se diz pela primeira vez. Logo, perde-se a singularidade do momento em que a voz expressa uma ideia única, que vem carregada com toda significação circunstancial do que se comunica.

Em tempos de protocolos sanitários cerceando as comunicações entre as crianças e com adultos(as) no espaço da creche, a sensibilidade se faz essencial. A escuta sensível – mais atenta do que nunca – deve ser ainda mais lapidada neste momento, a fim de que o uso de máscaras pelas crianças não silencie suas vozes.

Cabe lembrar que o direito à palavra deveria ser uma condição natural a todo ser humano, seja este adulto(a) ou criança. O sentido do “direito à palavra” aqui mencionado é o de que a palavra consolida a existência humana. Para Freire (2013, p. 80, grifos do autor), “Se é dizendo a palavra com que, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”.

Freire (2013, p. 80) também afirma que “[...] o diálogo é uma exigência existencial”. Assim, no processo dialógico, ora o que fala se compromete com o que tem a comunicar ao mundo, ao mesmo tempo em que exercita a escuta ao(à) outro(a). Já aquele(a) que escuta verdadeiramente a fala do(a) outro(a), dispõe-se a ele(a), pois “Escutar [...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 2017, p. 117). O autor ressalta, ainda, que a escuta é uma atitude que necessita ser aprendida, e que, nesse processo, quem escuta aprende a falar com o(a) outro(a).

No caso das crianças, esta aprendizagem torna-se ainda mais desafiadora, uma vez que:

Escutar as vozes das crianças implica silenciarmo-nos. O silêncio possibilita escutar, com olhos e ouvidos atentos, seus gestos, suas expressões, seus movimentos, seus desejos, seus interesses, de modo a estabelecer um diálogo que como marca, não apenas a palavra verbalizada, mas todas as formas de expressão pelas quais as crianças dizem o mundo. (SILVA, 2017b, p. 92)

As crianças pequenas comunicam, pronunciam suas palavras ao mundo, por meio de suas “cem linguagens” (MALAGUZZI, 2016b, p. 5). Suas palavras propriamente ditas, por serem autênticas, traduzem seus sentimentos e os sentidos que produzem. Portanto, estar nas relações de comunicação com as crianças exige que nos desprendamos das certezas, da estabilidade das coisas. Para escutá-las, é preciso soltar as amarras que, enquanto adultos(as), nos aprisionam na vida, nos sentidos canônicos, nas culturas sistematizadas. Para tanto, o silêncio para a escuta nos possibilita afrouxar esses laços.

A riqueza da fala infantil revela a compreensão de seu mundo a partir de sua perspectiva, empodera sua infância. Em tempos de pandemia, no retorno presencial às creches, a comunicação com as crianças tem ficado comprometida em razão dos protocolos sanitários que terminam, por vezes, oprimindo suas vozes, ocultando suas palavras. É como desapropriá-las, retrocedendo seus direitos de pronunciar o mundo. Contudo, foi preciso enfrentar os desafios impostos pelos protocolos sanitários, principalmente em relação ao uso das máscaras, a fim de estabelecer novas formas de se comunicar e de se relacionar com as crianças, considerando suas perspectivas e interesses.

Todo e qualquer retorno é um momento de reapropriação, de se reconectar com aquilo que foi deixado por um tempo. As crianças, ao chegarem na creche, mostravam-se ansiosas para brincar e interagir com seus pares, queriam estar juntas o tempo todo. Conh (2005, p. 8) nos convoca a refletir quando assevera que “Precisamos nos fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista”.

Algumas crianças deixaram nítida sua necessidade de estarem próximas, de conviverem, de compartilharem brinquedos e espaços com outras crianças, assim como foi com a Ladybug, em seu primeiro dia de retorno à creche (08 de junho de 2021). No segundo dia, em uma proposta com cantigas e chocalhos, com apenas duas meninas presentes na sala referênciada, com os tapetes dispostos no chão e uma distância entre eles, Ladybug pediu para se sentar no mesmo tapete em que estava a Mulher Maravilha; porém, foram orientadas pela professora a se sentarem cada uma em um tapete, devido aos protocolos sanitários contra o Coronavírus. A menina então argumentou, pedindo para se sentar ao lado da colega, a professora não se opôs, apenas solicitou para que elas permanecessem de máscara enquanto estivessem próximas uma da outra.

Em um outro momento, naquele mesmo dia, durante a leitura de “O livro Eu te amo”, de autoria de Todd Parr (2010), que discorre sobre a afetividade entre pais/mães e filhos(as) em diversas situações do cotidiano, a Ladybug pediu à Mulher Maravilha que se sentasse ao seu lado, sem distanciamento, interferindo no posicionamento dos tapetes. A professora novamente as orientou sobre a importância de respeitar os protocolos sanitários, os quais incluíam o distanciamento entre os tapetes. Ladybug logo sugeriu que a colega sentasse à sua frente, podendo, assim, manter contato visual durante a leitura do livro. Após finalizada a leitura, em uma conversa sobre as pessoas que amavam, Ladybug foi a primeira a se pronunciar, afirmando que amava a colega; já a Mulher Maravilha disse amar a “mamãe”, apegando-se ao contexto da história narrada do livro.

Figura 11 - Leitura de “O livro Eu Te Amo” – Todd Parr (2010) e roda de conversa



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Momentos como estes, de meninos e meninas desejarem a proximidade com seus pares, representavam a necessidade de suas infâncias naquelas circunstâncias, pois muitas crianças tiveram pouco contato com outras durante o período de isolamento social. Como é o caso da Ladybug, conforme demonstra o relato feito por sua mãe quando foi buscá-la naquele dia: a Ladybug “ficava em casa só comigo e com o pai”. Esses momentos também evidenciam as necessidades das crianças, por meio da demonstração de seus desejos e como buscam alternativas para atender às suas próprias vontades.

Houve dias em que apenas uma criança do grupo estava presente, percebia-se nela o desejo de se juntar às outras poucas crianças da creche. No grupo do qual a Mulher Maravilha fazia parte, raramente ia outra criança além dela, portanto, ela ficava sem outra criança da sala para brincar. Em seu primeiro dia, passou boa parte do tempo somente com a professora e a ADI da turma. Durante uma vivência da menina com alguns brinquedos, a professora se aproximou dela e lhe perguntou se ela havia sentido saudade da creche, ao que menina respondeu: “Sim, um dia eu vim aqui e não vi você.” Foi uma fala que instigou a professora. Seria apenas um relato de algo vivenciado? Uma manifestação de saudades? Ou seria um protesto frente a ausência da docente na creche? Independentemente dos tempos vividos, sejam pandêmicos ou não, na perspectiva da criança pequena, o(a) professor(a) é parte permanente da instituição educacional, compõe sua materialidade, portanto, talvez para a criança, a sua professora deveria estar sempre lá quando ela fosse à creche, em qualquer ocasião. Talvez também estivesse com saudades.

Em meados de junho de 2021, retornaram as crianças de 2 anos (ciclo inicial), deixando a creche mais populosa do que na primeira semana de retorno, quando se compartilhava espaços com outras crianças, o que geralmente ocorria com crianças pertencentes ao mesmo ciclo. Porém, algumas vezes, foi preciso atender à necessidade de algumas crianças, como a da Mulher Maravilha. Certo dia, no pátio, apenas ela e mais uma criança de outra sala referência do ciclo final participavam de um contexto preparado com brinquedos de seu interesse; entretanto, a menina não se mostrou animada, ao contrário, ficou olhando para fora, em direção ao parque (área externa), atenta às brincadeiras que ocorriam entre as crianças menores (ciclo inicial). Ao perceber o ocorrido, uma das educadoras lhe perguntou se a menina gostaria de se juntar às outras crianças no parque, ao que a Mulher Maravilha aceitou no mesmo instante. Chegando ao parque, ela se aproximou das demais crianças para participar das brincadeiras e interações, revelando que o retorno em si, com o espaço e educadores(as), já não era suficiente para atender às suas necessidades, pois era preciso outras crianças para dar sentido ao seu retorno à creche.

De acordo com Corsaro (2011, p. 165), por meio das interações entre as crianças, são estabelecidas as amizades, estas “[...] são construídas coletivamente pela participação ativa das crianças em seus mundos sociais e nas culturas de pares”.

Figura 12 - Criança brincando sozinha no retorno presencial



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Em tempos de pandemia, as crianças eram devidamente orientadas quanto aos protocolos sanitários a serem cumpridos, mas algo não era fácil de se conseguir: o distanciamento entre elas. Meninos e meninas constantemente estavam juntos(as), bem próximos(as), brincando e interagindo; nesses momentos, percebia-se o quanto eles(as) necessitavam se expressar com os corpos, por meio de suas múltiplas linguagens.

Segundo Rinaldi (2016, p. 108), as crianças:

[...] têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilharem-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se. Sua necessidade e direito de comunicar-se e interagir com outros emerge ao nascer e é um elemento essencial para a sobrevivência e identificação com a espécie. Isso provavelmente explica por que as crianças sentem-se dispostas a expressarem-se dentro do contexto de uma pluralidade de linguagens simbólicas, e também por que são muito abertas a intercâmbios e reciprocidade, como atos de amor. Elas não apenas desejam receber, mas também querem oferecer.

As relações de amizade foram aos poucos se constituindo, fazendo com que a cada dia o distanciamento entre os corpos ficasse menos presente na creche. Uma dessas relações de amizade estabelecida foi entre a Princesa Ratinha e o Gatinho. Ela, ativa, estava sempre interagindo com todas as crianças e adultos(as) da creche. Ele, sempre em brincadeiras solas, relacionando-se com seu bichinho de pelúcia, um tigre chamado “gatinho” (objeto de apego), este que teve um importante papel na relação do menino com o espaço da creche, proporcionando-lhe conforto e segurança para a melhoria de seu bem-estar.

A amizade que Princesa Ratinha e Gatinho construíram nestes tempos de convivência foi silenciosa, expressa em pequenos momentos, porém, por preciosos gestos. A primeira vez foi durante as brincadeiras no parque, quando a professora conversava com Gatinho, que demonstrava desconforto e irritação; a Princesa Ratinha se aproximou e, sem dizer nada, deu um abraço no menino. A docente se surpreendeu e ficou observando a cena: ele aceitou a manifestação de carinho por parte da menina e, ao se afastarem, ela colocou as duas mãos no peito de Gatinho e lhe disse que ele era “fofo”. Em seguida, a menina saiu correndo no parque para brincar. Depois deste dia, a professora passou a observar quando os dois estavam próximos, e foi constatando a relação de cumplicidade e carinho que a cada dia se construía entre eles.

Brincavam silenciosamente. Apesar de a Princesa Ratinha ser muito falante, com ele, a comunicação acontecia sem necessariamente haver muitas palavras. Era perceptível a cumplicidade existente entre os dois. É possível concordar com Rinaldi (2020, p. 212, grifos da autora) quando esta assevera que:

As crianças são os ouvintes mais extraordinários de todos, elas codificam e decodificam, interpretando os dados com incrível criatividade: as crianças “ouvem” a vida em todas as suas facetas, ouvem os outros com boa vontade, percebendo rapidamente como o ato de escuta é essencial para a comunicação. As crianças são biologicamente predispostas a se comunicar e a estabelecer relações.

Figura 13 - Princesa Ratinha e Gatinho – Brincadeira



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Os momentos no parque tornavam-se únicos aos olhos de quem observava, em uma relação de carinho que não tinha espaço para protocolos de afastamento, de tempos sem abraços.

Figura 14 - Princesa Ratinha e Gatinho – Abraço



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Vivências compartilhadas, tal como a festa à fantasia na semana do “Dia das Crianças”. A Princesa Ratinha, ao ver o Gatinho sentado, com a professora preparada para fotografar, aproximou-se e sentou-se ao lado, para que juntos fossem registrados naquele momento especial para todas as crianças da creche. Assim como ocorreu na foto de todo o grupo, quando Gatinho se posicionou ao lado de sua amiga para o momento da fotografia.

Figura 15 - Princesa Ratinha e Gatinho – Festa à fantasia



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Por vezes, as demonstrações de cuidado entre os dois se manifestavam durante as brincadeiras, quando, por exemplo, Gatinho, ao ver a Princesa Ratinha deitada na cama e coberta, em um espaço denominado na creche de “Faz de conta”, foi até ela, arrumou a coberta por cima da menina, colocou seu bichinho de pelúcia deitado na parte superior da cama e aconchegou-se ao lado da amiga.

Fernandes (2021, p. 96), com base na perspectiva de Trevisan, afirma que “As crianças, a partir de suas capacidades reflexivas, demonstram e definem seus afetos, refletindo sobre os mesmos e sobre a forma como se constituem nas suas relações de pares”. Desta forma, “As amizades são construídas coletivamente pela participação ativa das crianças em seus mundos sociais e nas culturas de pares, uma ideia que claramente relacionada à noção de reprodução interpretativa” (CORSARO, 2011, p. 165).

Figura 16 - Princesa Ratinha e Gatinho – Cuidados



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Outras relações de amizade foram se constituindo ao longo da convivência da turma, cada uma se destacando por suas nuances, como a cumplicidade demonstrada pelo Hulk para com os(as) colegas, em diferentes momentos. O menino sempre estava disposto, assim como outras crianças, porém, era perceptível sua satisfação em alegrar seus(as) amigos(as), por meio de gestos discretos, mas que se faziam grandiosos entre eles(as). Como por exemplo, no dia da festa à fantasia, em que sua

amiga Hulk estava entre as outras crianças, observando-as dançarem; então, o menino se aproximou e, sem dizer nada, pegou suas mãos e começou a dançar com ela, logo a menina declarava um sorriso em seu olhar.

Figura 17 - O Hulk e a Hulk dançando durante a festa à fantasia



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Diversas foram as manifestações de empatia entre as crianças, o que fomentava o gesto entre elas a cada dia. A Ratinho, sempre que uma criança chorava próximo a ela, a menina perguntava o que estava acontecendo e, com gesto consolador, dizia ao(à) amigo(a) que tudo ficaria bem. Certa vez, vendo a Sereia chorar porque estava sentindo falta da mãe (fato ocorrido em novembro, logo que se iniciou a frequência do período integral), a Ratinho acariciou o cabelo da amiga e disse-lhe: “Logo a mamãe vai chegar”.

Para Rinaldi (2020, p. 229), “Os relacionamentos entre as crianças se transformam num contexto em que pode ocorrer a coconstrução de teorias, interpretações e entendimento da realidade”. Neste sentido, observa-se que se

estabelece uma relação de companheirismo para com as outras crianças, ao tentar auxiliá-las a compreender o que se passa e, assim, confortarem-se.

É possível verificar que, na convivência diária, as crianças fortaleciam seus vínculos, cuidando umas das outras, sendo atenciosas, prestativas e altruístas, não permitindo que um tempo de afastamento distanciasse seus afetos, amizades, parceria, companheirismo e carinho entre elas. O Hulk, no mês de agosto, no pátio da creche, durante uma vivência em que as crianças brincavam com bonecas, carrinhos de bebê e de mercado, percebeu que a Princesa Ratinha estava descontente em razão de não ter um carrinho para brincar com as bonecas. Logo o menino se dirigiu até ela levando o seu carrinho de mercado; a menina, momentos antes, já havia concedido um brinquedo a ele, então, ela aceitou a gentileza e partiu para sua brincadeira. No momento em que viu que a amiga ficara feliz, ele disse à professora com a voz empolgada: “Eu emprestei o carrinho para ela”, transmitindo a sensação – para quem o ouvia – de que a felicidade o alcançara primeiro naquele momento. Alícia, que estava próxima, vendo que ele ficou sem brinquedo, compartilhou o que tinha, dando-lhe a boneca e ficando apenas com o carrinho de mercado.

Figura 18 - “Gentileza gera gentileza” - O Hulk, Princesa Ratinha e Alícia



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

O zelo pelo bem-estar do(a) amigo(a) se estendia para todos os momentos, inclusive para aqueles em que geralmente os incentivos partiam das adultas (professora, ADI e estagiária), como na hora da refeição, quando a Bruxa, durante algumas vezes, com muito carinho, por meio de estratégias lúdicas (aviãozinho de colher, dizendo “come pra ficar forte”, entre outras), tentou convencer o seu amigo

Hulk, sendo que ora o menino aceitava o alimento, ora se recusava a comer. O Hulk fez o mesmo com a Hulk em determinada situação, oferecendo-se para ajudá-la a se alimentar.

Com relação ao processo de amizade, Corsaro (2011, p. 193) revela que:

Análises comparativas mostram a importância de compreendermos a amizade enquanto processo coletivo e cultural. Sob esse ponto de vista, a cultura não é simplesmente uma força ou variável que afeta como as crianças chegam a ser ou ter amigos – ao contrário, os processos de amizade são vistos como profundamente enraizados nas reproduções interpretativas e coletivas de suas culturas.

Figura 19 - Alimentando a amizade- O Hulk e a Hulk



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

As crianças descobrem-se capazes na relação com o outro, pois juntas potencializam suas forças e ensinam umas às outras o poder que a infância tem na vida de cada uma delas. A Mulher Maravilha sempre estava a pedir para aprender algo, como por exemplo, escrever seu nome, desenhar um coração, rodar um bambolê na cintura, dentre outros interesses demonstrados por ela. Quando a pequena conquistou a habilidade de rodar o bambolê na cintura, estimulou outras

crianças a também aprenderem; logo, as crianças estavam tentando brincar com o bambolê da mesma forma que a Mulher Maravilha. Na ótica de Corsaro (2011, p. 145), “[...] à medida que as crianças desenvolvem-se como indivíduos, elas se apropriam coletivamente e criativamente, usam e introduzem aos brinquedos significados, tanto na família quanto em suas culturas de pares”.

Figura 20 - Mulher Maravilha demonstrando sua conquista com o bambolê



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Brincar, explorar, descobrir, pensar e desvendar os segredos dos tesouros da meninice juntas enriquecem o tempo de infância de cada criança. Elas se descobrem umas com as outras, sincronizam-se nos movimentos e encontros, como no balançar no balanço (Figura 21), ao acariciar um gatinho (Figura 22), ao brincar de cantar usando brinquedos diversos como microfone (Figura 23), ou mesmo fotografando (Figuras 24 e 25); para as crianças, não há limites para as possibilidades.

Figura 21 - Alícia e Mulher Maravilha no balanço



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Figura 22 - Acariciando o gatinho visitante



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Figura 23 - O microfone



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Figura 24 - O Hulk fotografando a Princesa Ratinha



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Figura 25 - O sorriso da Ratinho sendo lapidado por algum(a) amigo(a) ¹⁸



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Logo, observa-se que criança precisa de criança. Muitos foram os momentos, cada um sempre mais encantador que o outro. Trata-se de relações que o Coronavírus não impediu de acontecer. Isso porque:

Através da interação com os colegas no contexto pré-escolar, as crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar no mundo adultos. (CORSARO, 2002, p. 114)

5.2 “E todos os Coronavírus vai entrar em todos os amigos”: brincando com protocolos sanitários

Os protocolos sanitários estavam presentes em todas as práticas e espaços no âmbito da creche, para todos(as), desde a entrada, com os procedimentos de aferição da temperatura corporal, higienização dos sapatos no tapete sanitizante e das mãos com álcool em gel, até a saída, com os cuidados quanto à aglomeração. Brincar e interagir tiveram igualmente influências das orientações protetoras quanto a possíveis contaminação e transmissão do Coronavírus.

¹⁸ Em razão de partilharem a máquina fotográfica durante a brincadeira, não foi possível identificar a autoria deste registro fotográfico.

As “[...] **rotinas culturais** servem como âncoras que permitem que atores sociais lidem com a problemática, o inesperado e as ambiguidades” (CORSARO, 2011, p. 32, grifos do autor). Neste sentido, as crianças, como atores sociais, apropriaram-se dos protocolos sanitários e da nova rotina ditada pela pandemia e, aos poucos, foram ressignificando-os. Assim, desde o início do retorno, meninas e meninos foram (re)estabelecendo suas vivências favoritas, bem como suas preferências individuais, ao anunciarem suas percepções, ideias e interpretações, por meio das brincadeiras e nas diversas interações no e com o mundo ao seu redor.

Durante as interações, algumas crianças sempre lideravam as brincadeiras, indicando os afazeres de cada um(a) no contexto brincante. Antes do recesso, elas interagiam com as crianças das outras salas, sendo esta uma vivência constante entre elas. Uma menina de outra turma sempre liderava as brincadeiras, ao afirmar que as crianças eram seus ajudantes, em expressão de reivindicação da autoridade. Após o recesso de julho, o mesmo aconteceu diversas vezes entre as crianças do grupo: algumas foram se destacando pela liderança que exerciam sobre as brincadeiras e com seus pares, principalmente na casinha.

Brincar na casinha de plástico que fica no parque, explorando recursos naturais (folhas secas e gravetos), com panelinhas e outros utensílios de cozinha de brinquedo foi uma das preferências evidentes do grupo.

Figura 26 - Brincando na casinha



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

As brincadeiras na casinha sempre tomavam rumos diferentes, ora era um restaurante de *shopping*, ora era uma cozinha comum. Em uma delas, a Mulher Maravilha contou para a professora que estava fazendo (com folhas picadas) dois tipos de comida: comida de criança e comida de adulto(a). A professora perguntou-lhe: “Eu posso escolher a comida de criança?”; a menina, sem hesitar, respondeu-lhe que não. Alícia, que estava ao lado, quase que ao mesmo tempo disse que sim, com firmeza em sua voz: “Pode, pode sim!”.

As meninas discutiram o assunto, juntamente com a professora, que fez algumas provocações sobre a criança poder comer comida de adulto(a) e vice-versa. Por fim, as crianças decidiram que a professora poderia sim comer a comida de criança, mas a Mulher Maravilha disse que a professora (aqui, como uma cliente) podia ir comer em casa; já Alícia contestou, afirmando que se a “cliente” quisesse, poderia comer no restaurante e continuar brincando com elas.

Figura 27 - Comida de criança, comida de adulto(a) (Mulher Maravilha e Alícia)

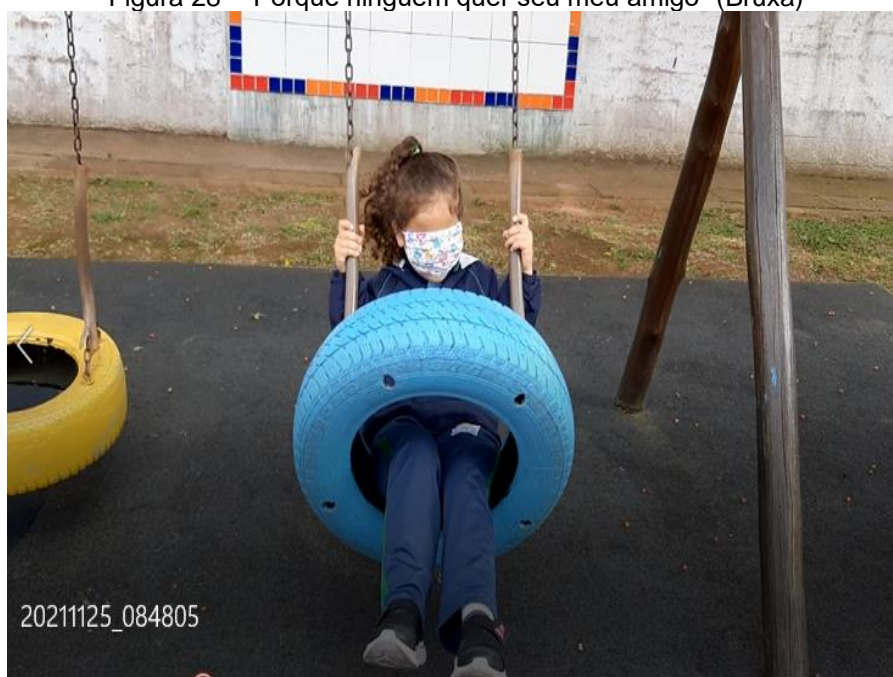


Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Tais recortes de vivências demonstram uma forma de estabelecer a importância do momento compartilhado entre as crianças. Para Sarmiento (2003, p. 8), “As culturas da infância constituem-se no mútuo reflexo de uma sobre a outra, das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações de pares”.

As ressignificações das crianças na interação com o mundo adulto se estenderam para diversos aspectos relacionados aos protocolos sanitários, como por exemplo, as relações estabelecidas com o uso das máscaras faciais, por meio de interações e brincadeiras. O uso da máscara como venda nos olhos foi observado pela professora, pela primeira vez, com a Bruxa, que voltou a frequentar a creche em período integral no início de novembro, antes, ela permanecia apenas no período da tarde. A menina estava enfrentando dificuldades em ser aceita pelas outras crianças, o que estava lhe causando certo desconforto. As outras crianças não expressavam tal fato, mas o que as educadoras perceberam foi que a menina tentava liderar as brincadeiras, mas o grupo já possuía líderes consolidadas, e isso impactou no acolhimento da menina por parte das outras crianças. Em um dos seus primeiros dias na turma da manhã, na volta ao atendimento integral (antes a menina frequentava apenas o período da tarde), quando estava no parque e as outras crianças não interagiam com ela, a pequena começou a brincar no balanço, enquanto as crianças brincavam pelo parque. A professora observou que ela levantou a máscara até a altura de seus olhos, impedindo sua visão, ficando assim por algum tempo. Quando tirou a máscara dos olhos, a professora lhe perguntou: “Por que você colocou a máscara no olho?”; ao que Bruxa respondeu prontamente: “Porque ninguém quer ser meu amigo.”

Figura 28 - “Porque ninguém quer seu meu amigo” (Bruxa)



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

De acordo com Corsaro (2011, p. 161):

[...] obter acesso a grupos de brincadeiras, manter a interação e fazer amigos ainda são árduas tarefas para crianças em idade pré-escolar. Obter acesso aos grupos de brincadeiras é particularmente difícil nos ambientes pré-escolares, porque as crianças tendem a proteger o espaço compartilhado, objetos e jogos em curso contra o ingresso de outras.

Neste sentido, a máscara, um dos artefatos utilizados durante a pandemia no intuito de evitar a proliferação e de se proteger da contaminação por Coronavírus, foi sendo ressignificada constantemente pelas crianças, em uma infinidade de possibilidades. Além de se transformar em venda para os olhos, tornou-se também cesta para carregar brinquedos (Figura 29), escudo de braço (Figura 30), esponja de banho, e até mesmo em canguru para carregar bebê, neste caso, para bonecas. Silva (2017a, p. 3) assevera que “As crianças são seres simbólicos, curiosos, capazes de criar, de imaginar, de ‘jogar’ com a realidade”. Diante das interações das crianças com as máscaras, observa-se o potencial que demonstraram em criar-lhes novos sentidos, explorando alternativas de modos de uso.

De acordo com Corsaro (2011, p. 128), as crianças, como participantes ativas, analisam as rotinas nas quais estão inseridas, podendo gerar “perturbações ou incertezas em suas vidas”; assim, procuram, por meio de tentativas, dar sentido ao mundo adulto e/ou até resistir a ele, propondo novas interpretações e ressignificando-o.

Figura 29 - Máscara ou cesto para brinquedos? (Gatinho)



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Figura 30 - Escudo de braço (Bruxa)



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Observamos diversas situações em que as crianças exercitam esses fazeres infantis, por meio da “reprodução interpretativa”, extraindo de seu cotidiano informações do mundo adulto e lhes atribuindo novos sentidos. Como ressalta Corsaro (2011, p. 36), “Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares”.

Os protocolos da pandemia estavam presentes inclusive no imaginário das crianças. Em uma proposta da professora de releitura do conto “João e o pé de feijão”, a Princesa Ratinha disse que o feijão era desobediente, pois havia tirado a máscara na escola, e que a professora havia brigado com ele. Em seguida, a Alícia pontuou que “quando o feijão tira a máscara, é o corona”. Já o Thor contou que:

João é obediente [...] ele tira a máscara [...] e aí a prô briga lá na escola [...] Quando foi para casa, a mãe falou: “Ah, não, João! Você tirou a máscara”. Daí o João falou que sim, que tava bem calor, e aí aconteceu, aconteceu, o Coronavírus entrou no nariz e na boca [...]. Foi o gigante que foi [...] ele foi lá na escola [...]. Ele é desobediente [...]. Então, ele é assim, não pode tirar a máscara.

Em um dos contextos brincantes, organizado pela professora-pesquisadora, intencionou-se remeter as crianças ao contexto pandêmico. Assim, foram disponibilizados no espaço máscaras e frascos borrifadores, tais como os usados na

creche com álcool em gel, no intuito de observar o modo como as crianças se apropriariam destes recursos materiais que passaram a fazer parte do cotidiano não só da instituição, mas da sociedade de um modo geral.

Ao chegarem no espaço, algumas meninas pegaram as bonecas (naquele dia, todas as bonecas estavam com uma máscara ao lado). A princípio, duas meninas inseriram as máscaras em suas brincadeiras. A Princesa Ratinha tentou colocar uma das máscaras no rosto da boneca, porém, percebeu que estava grande; em seguida, vestiu-a com a máscara e, em uma nova alternativa para o uso desta, passou as alças em seus braços e encaixou a boneca entre a máscara e seu corpo, transformando-se em uma bolsa para carregar sua “filha”. Já Sereia, que estava junto à colega, apropriou-se da brincadeira, fazendo o mesmo com a máscara e sua boneca; rapidamente, quase todas as meninas estavam brincando da mesma forma com suas máscaras, que agora já não era mais um artefato para proteger contra a Covid-19, e sim um canguru que carregava seus bebês.

Diante deste episódio, em que as crianças constroem um outro sentido para os objetos, ressignificando-os, testando possibilidades, transformando a realidade e produzindo as culturas infantis, recorremos a Brougère (1999, p. 3), que nos ajuda a entender esse mundo da imaginação das crianças, ao afirmar que, na “[...] esfera do faz de conta [...] se dá um outro sentido às coisas: uma pedra que vira um pedaço de carne, a boneca que é vista como um neném de verdade, com a qual se conversa”. O autor ressalta ainda que a criança compreende a realidade, “mas faz de conta”.

Figura 31 - Máscara ou canguru de bonecas? (Sereia e Princesa Ratinha)



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Durante esta brincadeira, os frascos borrifadores não foram tocados pelas crianças, conforme observado pela professora-pesquisadora durante a vivência no espaço. Ao final, eles permaneciam nos mesmos lugares em que haviam sido colocados antes do início da vivência no espaço. Uma situação que despertava dúvida: Por qual motivo as crianças não se interessaram por este tipo de artefato nesta brincadeira? Considerando que estes borrifadores, nas rotinas com os protocolos sanitários na creche, sempre despertavam interesse nas crianças, fosse em carregá-los e/ou apertá-los (borrifar), tanto entre os deslocamentos na creche como para usar na higienização, como forma de ajudar as educadoras, por que desta feita elas não se interessaram?

Estimulada por ressignificações feitas pelas crianças, tal como supradescrito, a professora-pesquisadora planejou um contexto de hospital, com itens como colchonete, caixas de remédio (lacradas), aventais de hospital, brinquedos de artigos médicos (seringa, termômetro, caixinhas de remédios, curativos, maleta de médico e estetoscópio), bonecas, curativos adesivos, potes de álcool em gel (lacrados) e máscaras. Algumas das crianças pediram termômetros de verdade, queriam que acendesse a luz; desejavam brincar com um termômetro que fosse de suas referências do cotidiano.

Neste dia, participaram da proposta o Hulk, a Hulk, Princesa Ratinha, Alícia, Thor, Homem de Ferro, Bruxa e a Sereia. As crianças demonstraram-se empolgadas com a brincadeira, tendo incluído a professora-pesquisadora e a ADI nas interações. Nos estudos de Corsaro (2002, 2009, 2011), observa-se que há uma integralidade do(a) adulto(a)-pesquisador(a) no mundo de brincadeiras das crianças, aos poucos, o(a) pesquisador(a) vai adentrando o grupo pesquisado, conforme recebe abertura dos(as) pequenos(as) para participar de suas vivências. Corsaro (2002, p. 118) também alerta sobre a importância de se assumir uma postura cautelosa no processo de inserção no mundo das crianças: “O que eu fiz, foi tentar brincar, tornar-me parte da actividade sem afetar dramaticamente a natureza ou o fluir das actividades de pares”.

Durante a brincadeira, foram muitas as falas das crianças, uma interagindo com a outra, falaram muito sobre o Coronavírus, tomar injeção, vacina, remédios, usar máscara para se proteger do vírus, dentre tantas outras situações que as crianças foram construindo durante a vivência. Todas queriam ser médicas, ao mesmo tempo em que eram pacientes. Porém, uma fala muito interessante do Thor foi quando argumentou que não poderia tomar injeção devido à sua profissão: médico.

Alícia: Eu vou te dar o corona, eu vou te dar uma injeção.

Thor: Eu sou médico.

Professora-pesquisadora: Ai, doutor, você é médico e não pode tomar injeção?

Thor: Não.

As crianças vão representando o que sabem e, simultaneamente, vão ressignificando, vão traduzindo o mundo adulto para o mundo das crianças, por meio de suas brincadeiras. A máscara e o álcool em gel se tornaram presentes o tempo todo durante suas interações; havia crianças que, ao brincar e ao compreender a máscara como artefato importante na luta contra o vírus que provoca a Covid-19, acabavam por ignorar o uso de suas verdadeiras máscaras e passavam a usar as que estavam disponíveis para o contexto brincante, mesmo considerando que era preciso colocar a máscara para se curar da doença. A Alícia, ao interagir com a professora-pesquisadora, afirma que ela, naquele momento, era uma paciente, necessitava usar máscara, como se fosse parte do tratamento, uma medicação; e mesmo a paciente (professora-pesquisadora) estando de máscara, a menina coloca outra por cima da que está no rosto da paciente, alegando que é necessário usar a máscara em razão

da contaminação por Coronavírus, assim como já havia diagnosticada a doença em outros(as) pacientes (colegas), que também foram medicados(as) com a máscara, em decorrência do mesmo motivo. Sarmiento (2003, p. 4) ressalta que:

[...] as culturas da infância, sendo socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade.

Figura 32 - Médica colocando máscara na paciente – Alícia, Homem de Ferro e professora-pesquisadora



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

As indicações de cura também contemplam o uso do álcool em gel. As crianças se referem ao álcool como parte do tratamento, como um medicamento que uma pessoa contaminada com o Coronavírus deve usar para que haja a sua melhora.

Professora-pesquisadora: Quando a gente tá doente, a gente passa álcool?
 Alícia: Sim.
 Professora-pesquisadora: Humm... Pra..., por que?
 Alícia: Porque o álcool é o corona. Se ele vir, você vai ter que levar ele pra casa, toma.
 Professora-pesquisadora: Eu vou levar ele pra casa. O álcool é corona?
 Alícia: Não, não, ele vai tirar todo o corona.
 Professora-pesquisadora: Aí o álcool tira todo o corona?
 Alícia: É.
 Professora-pesquisadora: Ah, então eu vou levar isso pra casa, doutora. Obrigada, viu?!

Outra indicação para a cura da Covid-19 são os remédios. As crianças falam muito sobre tomar e comer os remédios. E além destes, a vacina também entra na brincadeira.

Professora-pesquisadora: Agora me diz uma coisa, eu não quero mais pegar o corona, o que que eu preciso fazer?

Thor: Você precisa...

Professora-pesquisadora: É...

Thor: Fazer uma coisa, que vai ser, que vai ser muito legal!

Professora-pesquisadora: Óh, e o que que eu preciso fazer, então, pra eu não pegar mais Coronavírus, doutores?

Thor: Você tem que pegar o remédio pra levar pra sua casa.

Professora-pesquisadora: Ah, eu tenho que pegar o remédio pra levar pra minha casa?

[Muitas crianças falando ao mesmo tempo].

Thor: Ah, e agora você vai tomar vacina!

A vacina não é representada somente como uma aliada contra o Coronavírus, há momentos que se torna uma ameaça. Referem-se à injeção e à vacina como distintas uma da outra, sendo que as duas são remédios para a pessoa já doente. Contudo, a vacina assume outros papéis na brincadeira: por vezes, torna-se uma ameaça. É importante considerar que, talvez, a proximidade entre a sonoridade das palavras “CoronaVac”¹⁹ e “Coronavírus” cause uma confusão no sentido de sua representação, e/ou até por escutarem negativas acerca da vacina, por meio das convivências com o mundo adulto.

Quando foi preciso organizar a sala, pois haveria um evento no pátio da creche, as crianças, muito empolgadas, mesmo tendo sido solicitada a ajuda delas na organização, não paravam de brincar. Enquanto se guardava os brinquedos, algumas crianças corriam pela sala e falavam sobre a “CoronaVac”, ameaçando umas às outras com a seringa de brinquedo, dizendo que era a vacina. O Thor corria do Hulk, gritando e afirmando que não queria o Coronavírus, até que, em certo momento, aceita tomar a vacina. A seguir, algumas imagens das brincadeiras das crianças nesta vivência.

¹⁹ CoronaVac é uma vacina “[...] desenvolvida pela farmacêutica chinesa Sinovac em parceria com o Instituto Butantan [...]”. Informações extraídas do *site* do Ministério da Saúde – Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). Disponível em: www.gov.br/anvisa/pt-br/assuntos/noticias-anvisa/2021/coronavac-conheca-as-ultimas-decisoes-da-anvisa-sobre-a-vacina. Acesso em: 28 maio 2022.

Figura 33 - Consultando um paciente – A Hulk e Thor



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Figura 34 - Consultando um paciente 2 – Bruxa e Sereia



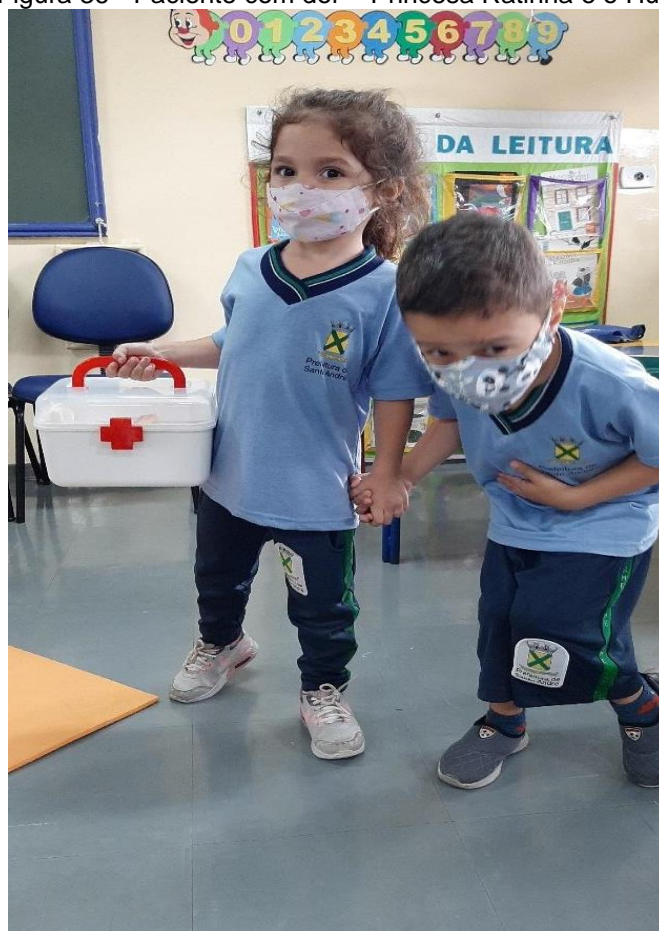
Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Figura 35 - Consultando um paciente 3 – Princesa Ratinha e o Hulk



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Figura 36 - Paciente com dor – Princesa Ratinha e o Hulk



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Diante destes observáveis, verificou-se que as crianças, perante as complexidades e contradições a que são expostas, vão relacionando às suas experiências e, deste modo, reconstruindo os significados, produzindo novas culturas, as culturas infantis. Assim, apoiamo-nos em Corsaro (2011) e em Sarmiento (2003) para melhor compreender as manifestações das crianças, pois, de acordo com esses sociólogos, por meio das interações entre si, meninos e meninas revelam seus medos, aprendem a lidar com suas frustrações e conflitos, desafiam regras adultas, ressignificam a lógica, descortinam o mundo adulto, aproximam-se e se distanciam das culturas adultas, simultaneamente, exibem suas potencialidades, habilidades e capacidades, mostram-se agentes de suas infâncias.

As crianças nos permitem conhecer um pouco de suas perspectivas a partir de suas produções culturais. Sua leitura de mundo nos auxilia, desde que estejamos abertos(as) a isso, a ressignificar o nosso olhar, muitas vezes já impregnado de uma visão adultocêntrica; possibilita irmos além da “caixinha do mundo adulto”, por vezes aprisionado em concepções hegemônicas que nos impedem de conhecermos e experimentarmos outras sensibilidades, afetos, jeitos de ser e de estar no mundo. Uma vez atentos(as) às suas vozes, temos a chance de encontrar “pedras preciosas” no dia a dia, em especial, nas coisas mais simples, porém, singulares.

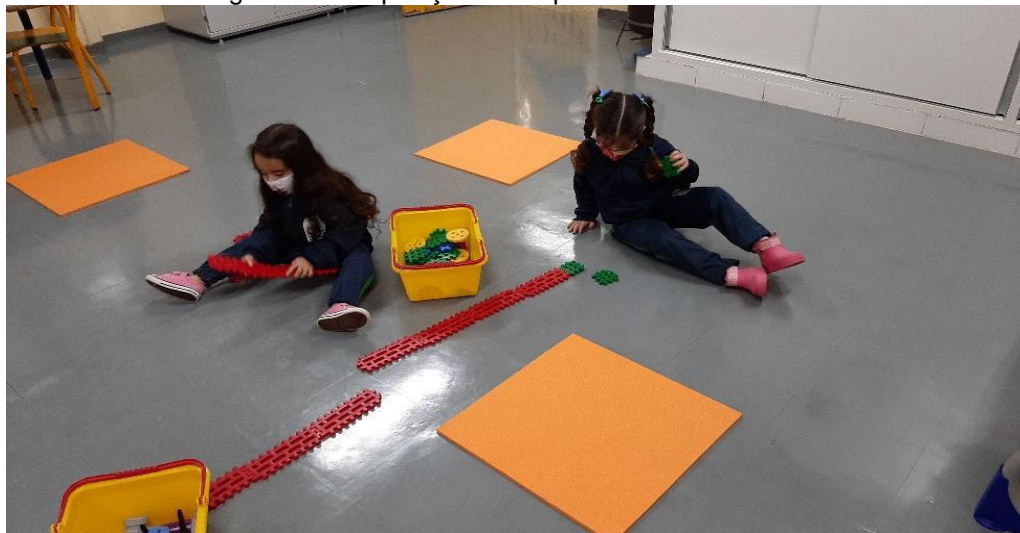
A disposição dos tapetes emborrachados nas salas referências auxiliava na orientação quanto ao distanciamento a ser deixado entre as crianças. No início, com menos crianças na sala, a distância entre os tapetes era maior, de aproximadamente 1,5 metro entre eles; posteriormente ao recesso, e ainda mais após o retorno ao atendimento integral, o espaço entre os tapetes ficaram mínimos, considerando a grande quantidade de crianças, de maneira que a distância era de aproximadamente 30 centímetros; e com a volta, em novembro, do atendimento do período integral, a distância entre os tapetes reduziu em pelo menos a metade deste último, sendo assim, o distanciamento não se concretizava efetivamente²⁰.

Aqui, faz-se necessário um recorte na discussão, pois este aspecto torna-se uma problemática a ser enfrentada no processo de retorno em tempos de pandemia,

²⁰ Ressalta-se que a professora deixava os tapetes dispostos no chão em forma circular, a fim de que todas as crianças tivessem a oportunidade de interagir entre elas também pelo contato visual, em consonância com o que dispõe o Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André - Volume II (SANTO ANDRÉ, 2019, p.14), no qual considera em um de seus princípios a: “Garantia de socialização das crianças, mediante a sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais.”

uma vez que é preciso considerar o direito da criança, na integridade, à sua saúde, conforme discutido na seção 3 desta pesquisa. Desta forma, como se efetivar uma condição de distanciamento em relação às crianças? Para além de elas romperem espontaneamente ou não com essa regra imposta na convivência dos espaços da creche, é imprescindível resguardá-las quanto ao cumprimento disposto sobre este ponto dos protocolos sanitários. Além do que, vale ressaltar também que as crianças em idade de atendimento em creches ainda não haviam sido vacinadas contra a Covid-19, por não haver, por parte do órgão competente, permissão para vacinas, justificada por não existir comprovação acerca da eficácia e benefício frente a doença epidemiológica em crianças pequenas, conforme informações contidas no portal eletrônico da ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária (CORONAVAC..., 2022). Assim, torna-se notório que, diante desta situação, para ofertar o distanciamento entre os tapetes, nem sempre era possível garantir princípios de socialização das crianças, conforme apontados no Documento Curricular da Rede Municipal (SANTO ANDRÉ, 2019).

Figura 37 - Disposição dos tapetes antes do recesso



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

As crianças, ao brincarem na sala, não se orientavam pelo distanciamento dos tapetes, juntavam-se, com ou sem tapetes, de modo que estes serviam de contextos para novas brincadeiras, novas finalidades, como por exemplo, para correr pisando somente onde houvesse tapete. Portanto, reorganizavam a distribuição dos tapetes durante as brincadeiras, interações, rodas de conversas, dentre outras situações

cotidianas na creche. Observa-se que as crianças assumem uma certa resistência com relação às regras impostas a seus corpos, e que, por meio das brincadeiras, opõem-se aos protocolos sanitários estabelecidos. Corsaro (2011, p. 181) afirma que “As crianças tentam conquistar o controle sobre suas vidas de várias maneiras. Uma das mais essenciais é resistindo às regras adultas e desafiando sua autoridade”.

Figura 38 - Disposição dos tapetes depois do recesso



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Os tapetes emborrachados, em forma de quadrado, tinham o papel principal de orientação no espaço, a fim de que educadoras e crianças evitassem a proximidade entre os corpos, porém, essa estratégia pouco teve força na sala da professora-pesquisadora. Determinado dia, em uma manhã ensolarada, após retornarem do parque para a sala, as crianças deitaram-se para descansar e retomar o fôlego para a próxima brincadeira. A Princesa Ratinha deitou-se, colocou a máscara como uma venda nos olhos e se cobriu com tapetes, mas durou pouquíssimos instantes, logo todas as crianças estavam se abanando com os tapetes, com muitas risadas e agitação. De acordo com Sarmiento (2003, p. 14, grifos do autor):

O imaginário infantil, de acordo com a perspectiva que temos vindo a desenvolver sobre as culturas infantis, corresponde a um elemento nuclear da compreensão e significação do mundo pelas crianças. Com efeito, a *imaginação do real* é fundacional do seu modo de inteligibilidade. As crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, ao mesmo tempo que as situações que imaginam lhes permitem compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem experiência vivida e interpretada.

Figura 39 - Descanso (Princesa Ratinha)



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Para além dos espaços internos, os externos passaram a merecer maior atenção no planejamento das propostas pedagógicas, devido à orientação dos protocolos sanitários que sugerem os espaços externos e/ou amplos como os mais indicados para se evitar aglomerações entre crianças do grupo e o contato com as de outras turmas. Além dos brinquedos e recursos para as brincadeiras, os quais deveriam ser de materiais de fácil higienização, e esta, se possível, ser feita com álcool 70%.

Com extrema atenção a estes aspectos supracitados, o fazer pedagógico se focou nos espaços das vivências, com exploração da área do parque e de outros espaços externos da creche, sendo este o cenário da maioria das atividades planejadas, como contextos com elementos da natureza, tampinhas de garrafas, leituras, rodas de conversas e de cantigas, pinturas em tecido, música e dança, ensaios fotográficos, dentre outras. Por meio dessas vivências, a professora-pesquisadora aprendeu a valorizar ainda mais os espaços externos, incorporando à sua prática as inúmeras possibilidades que ocorrem do lado de fora da sala referência.

Figura 40 - Música e dança no parque (área externa)



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Figura 41 - Pintura em tecido (área externa)



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Figura 42 - Ensaio fotográfico com fantasias do poema “Leilão de Jardim” (Cecília Meirelles) - (área externa)



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Oportunizar experiências às crianças em espaços externos nos instiga a (re)pensar nosso fazer pedagógico. Valério (2021) nos provoca para reflexões sobre novas práticas que visem ao “desemparedamento das infâncias”. A pesquisadora propõe um convite para desvendar os nossos olhos para o lado de fora da sala de aula. Segundo revela, “Sair da sala de aula e conviver e interagir com a natureza oportuniza um mundo de descobertas e de possibilidades, significa olhar a vida que se transforma constantemente” (VALÉRIO, 2021, p. 73).

Figura 43 - O pé da árvore (área externa)



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Em meio à imposição dos protocolos sanitários, foi indispensável pensar em novos espaços, novos encontros, novas possibilidades de brincadeiras e interações para promover às crianças. Neste processo, a natureza tornou-se uma grande aliada para se elaborar vivências que estimulassem as crianças, em contextos férteis para seu desenvolvimento e aprendizagem.

Os contextos com utensílios de plástico e inox, tampinhas de plástico com garrafa PET (Figura 52) e elementos da natureza (cascas de coco, flores, gravetos, caroços de abacate etc.) (Figuras 47, 48, 49 e 50) incentivaram as crianças a investigar, criar e recriar brincadeiras; a cada dia de repetição destes contextos, uma nova experiência acontecia, ora preparavam comidinhas com frutos pequeninos caídos das árvores e folhas secas (Figura 51), ora os gravetos se transformavam em fogueiras (Figura 44); até mesmo uma banda musical (Figuras 45 e 46) surgiu a partir destes convites para a exploração da imaginação das crianças.

Figura 44 - Hulk montando uma fogueira com gravetos (área externa)



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Figura 45 - Convite à professora para uma festa com banda musical (área externa)



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Figura 46 - Banda musical no gira-gira (área externa)



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Figura 47 - Descobrimo a riqueza do graveto (área externa)



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Figura 48 - Peneirando as folhas (área externa)



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Figura 49 - Comidinha de caroço de abacate na casca de coco (área externa)



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Figura 50 - Cozinhando com a natureza – Menina e as pétalas de flores (área externa)



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Figura 51 - Cozinhando com a natureza – sementes, frutos, folhas secas, pétalas de flores e gravetos (área externa)



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Figura 52 - Tampinhas e potes (área externa)



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

A natureza também esteve presente nos espaços internos, em momentos em que não era possível as crianças estarem na parte de fora da creche, como em dias de chuva. Educadoras e crianças guardavam folhas secas para diferentes atividades, assim, a natureza era um recurso para as produções infantis. Outros espaços da área externa serviram de apoio para contextos e atividades, como a área da varanda, a qual se mostrou versátil para o planejamento pedagógico, pois a amplitude do espaço permitia mover as mesas que eram colocadas no local, facilitando a reorganização para diferentes propostas em um lugar arejado, conveniente aos protocolos sanitários.

Contudo, observa-se que, para as crianças, o brincar, ainda que em face aos protocolos sanitários, constitui um ato de habitar as suas infâncias e o mundo, como forma de validar suas inteligências, talentos e potencialidades. Silva (2017c, p. 4) revela que a brincadeira é um “Espaço marcado pela construção de significados e compreensão da realidade, o que nem sempre se dá num contexto tranquilo, mas permeado de negociações e reelaborações por parte de quem brinca.” Assim como ocorreu com essas crianças, que neste retorno presencial tiveram suas interações e brincadeiras contextualizadas por uma realidade de regras sanitárias nos espaços da creche.

5.3 Saberes, emoções e sentimentos em tempos de pandemia: as vozes infantis

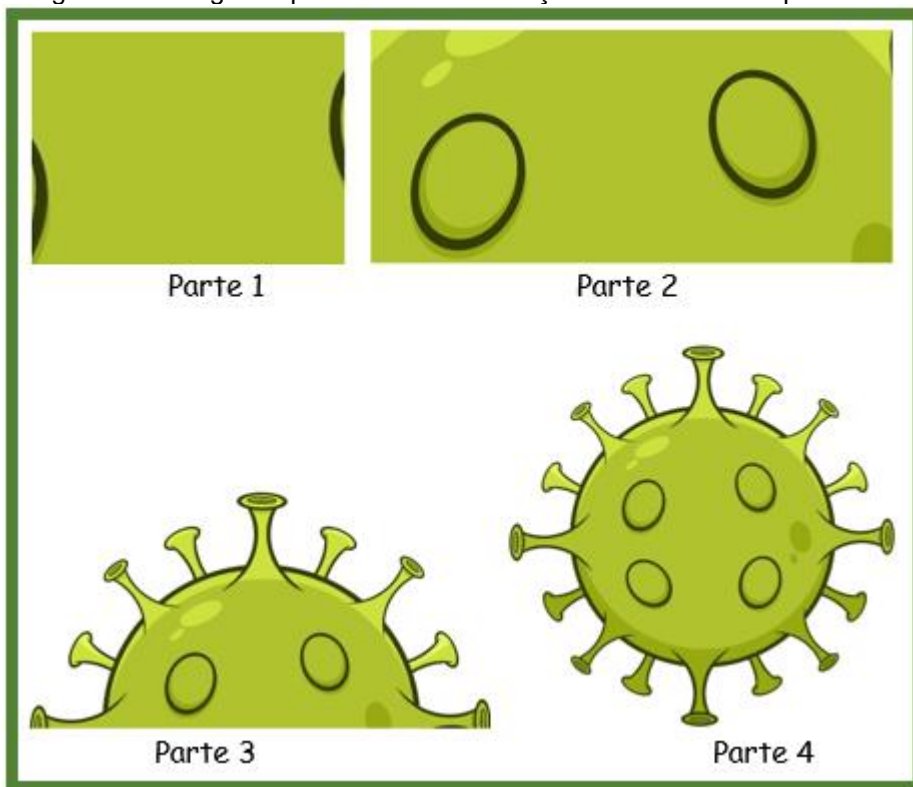
Silva (2017c, p. 86) afirma que “A criança é um ser sócio-histórico, pertencente a uma classe social, a um grupo étnico, de gênero, que não só reproduz, mas que também produz cultura.” Portanto, reconhecer meninos e meninas como sujeitos históricos, capazes de influenciar as culturas e de proferir seu “direito à palavra”, em tempos de pandemia, exige de nós, educadores(as), marcar um território com relação a seus saberes, emoções e sentimentos, frente às suas experiências neste tempo lesado pelo Coronavírus.

Assim, com a intenção de explorar a imaginação das crianças a partir de imagens e de suas impressões em relação ao vírus causador da pandemia, foi preparada uma proposta com imagens, roda de conversa e produção de desenhos. Estavam presentes: Gatinho, Princesa Ratinha, Bruxa, Sereia, Alícia, Ratinho e a Hulk. A atividade consistia em apresentar às crianças imagens relacionadas à pandemia e, posteriormente, escutá-las, finalizando a proposta com uma produção de desenho sobre o tema. Isso porque, ao dialogar com as crianças, respeitando suas “leituras de mundo” (FREIRE, 2017), nos são revelados suas curiosidades, interesses, pensamentos, criticidades, mas, sobretudo, é impulsionada a “produção de conhecimento” (FREIRE, 2017).

A professora-pesquisadora começou a atividade mostrando às crianças uma imagem²¹ do Coronavírus em desenho, porém, este estava fragmentado em quatro recortes (Figura 53). O primeiro recorte (Parte 1), tendo sido o primeiro mostrado às crianças, continha apenas um pedacinho do centro do desenho; o segundo recorte (Parte 2) era um pouco mais revelador; assim, a atividade teve seguimento até ter sido mostrada a imagem por completo (Partes 3 e 4).

²¹ A imagem utilizada, devidamente licenciada, foi adquirida por meio do site “iStock – by Getty Images”, elaborada pela empresa “Hit Toon”. O contrato de licença de uso da imagem encontra-se no link: www.istockphoto.com/br/legal/license-agreement. Acesso em: 20 fev. 2022.

Figura 53 - Imagens apresentadas às crianças na atividade “O que será?”



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

A primeira hipótese veio da Princesa Ratinha, que acreditava ser um monstro verde; depois, a Bruxa afirmou ser um vírus, ao que Princesa Ratinha concordou. Algumas crianças só observaram e não participaram falando o que achavam que poderia ser o desenho. A conversa começou dar indícios de que as crianças se referiam ao Coronavírus, conforme iam falando. É importante destacar que a professora-pesquisadora repetia e/ou fazia perguntas a partir das falas das crianças.

[...]

Professora-pesquisadora: É um monstro, Princesa Ratinha?

Bruxa: É um vírus?

Professora-pesquisadora: É um vírus, Bruxa?

Princesa Ratinha: É.

Professora-pesquisadora: Que vírus que é esse?

Princesa Ratinha: É o verde.

Professora-pesquisadora: É um vírus verde? E que vírus que é verde, gente?

Bruxa: Aquele que é [...] [incompreensível a fala da criança].

Professora-pesquisadora: Aquele que é bem pequeno?

Princesa Ratinha: Ele entra na boca e no nariz.

Professora-pesquisadora: Ele entra na boca e no nariz, esse vírus?

Bruxa: E na garganta.

Professora-pesquisadora: E qual o nome dele?

[Várias crianças falam ao mesmo tempo]

Alícia: Deixa eu falar?!

Professora-pesquisadora: Fala, Alícia.

Alícia: Quando ele vir, tem que passar álcool higiênico nas mãos. Quando o vírus vim, senão, eles vão deixar os bichinhos que é os filhos dos vírus, aí eles ficam bem grandinhos, crescendo, aí eles ficam assim.

Professora-pesquisadora: Desse jeito?

Bruxa: Aí a gente vai conseguir ver, pra gente ver como eles são malvados e verde.

Professora-pesquisadora: Eles são malvados e verde, Bruxa?!

[Princesa Ratinha fala, mas não é possível entendê-la]

Professora-pesquisadora: Eu não entendi, repete, Princesa Ratinha.

Princesa Ratinha: Aí a gente põe máscara para ele não entrar na boca.

Professora-pesquisadora: Aí a gente põe máscara para este vírus não entrar no nariz e na boca, Princesa Ratinha?

Bruxa: Prô, e até nos ouvidos e no olho.

Professora-pesquisadora: Nos ouvidos e onde Bruxa?

Alícia: E também não pode entrar na mão. E também, se o vírus for grande, vai ter que passar álcool. Se ele, se ele deixar os bichinhos, aí vai vim, vai vim uma criança que vai ter que passar álcool. Aí vai vim o vírus de novo, aí vai acontecer isso, aí vai deixar e vai morder o [...] [incompreensível a fala da criança].

[...]

Observa-se que, ao mesmo tempo em que as meninas levantavam problemáticas e entre elas próprias iam encontrando soluções a partir das informações que têm do mundo adulto, também se apropriavam dos protocolos sanitários e os resignificavam como fórmula para resolver as situações conflitantes com o vírus. De acordo com Rinaldi (2020), no exercício de compreender o mundo e significá-lo, meninos e meninas usam a “criatividade interpretativa”, pois escutam atentamente o mundo ao seu redor e, posteriormente, o teorizam. Segundo a autora, “[...] as crianças são os mais ávidos investigadores do significado e da significância, e produzem teorias interpretativas” (RINALDI, 2020, p. 206-207). Uma relação com as produções de “culturas de pares” discutidas nesta pesquisa por meio das colaborações teóricas dadas por Corsaro (2002, 2011) e por Sarmiento (2003).

Em seguida, a atividade se estendeu a outras imagens: a professora mostrou às crianças a imagem de uma enfermaria de hospital, com 3 leitos vazios, a qual elas fizeram referência à figura do médico e a ficar doente. Na sequência, foi mostrada a imagem de uma injeção sendo aplicada no braço; a Princesa Ratinha disse não querer tomar injeção, ao que a Alícia reagiu à fala da colega, afirmando não ter medo de injeção, apesar de também não querer tomá-la, em razão da dor que causa. E, por último, foi mostrada às crianças uma máscara de proteção facial, mas, sobre esta imagem, as crianças pouco falaram, pois já estavam dispersas.

Finalizando esta etapa, foi sugerido às crianças que fizessem um desenho sobre o Coronavírus, na tentativa de explorar suas outras linguagens com relação ao vírus. Logo no início da atividade, a Sereia, enquanto desenhava, falou sobre as cores

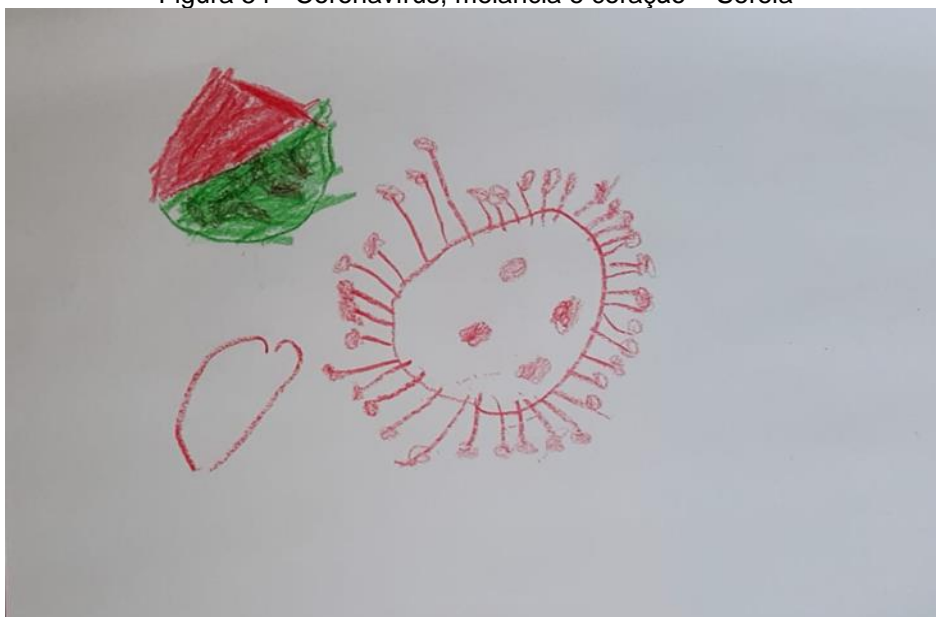
da melancia, que é verde e vermelha; a Bruxa disse que a cor da fruta é marrom e verde. A partir deste momento, as crianças que estavam em sua mesa (Princesa Ratinha, Sereia, Bruxa e Alícia) começaram a conversar sobre as frutas, e algumas até desenharam as frutas junto com o Coronavírus.

[...] é importante ressaltar que há um pensar no fazer das crianças. Estas, ao pintarem, desenharem, esculpirem, lerem, dançarem etc., demonstram que esses campos são inseparáveis. Pensar e fazer constitui, para elas, um único gesto cujo corpo testemunha o seu vivido. Como afirma Kohan (2007), o pensamento é algo lúdico, daí o motivo das crianças geralmente se entregarem a ele como que a um jogo, com seriedade e muita diversão. (SILVA, 2015, p. 987)

Sereia, ao descrever seu desenho (Figura 54), relatou que fez um Coronavírus e contou sobre como se proteger dele. Quando a professora-pesquisadora perguntou o que o seu Coronavírus estava fazendo, a menina respondeu que “As pessoas precisam lavar as mãos e também pôr álcool em gel pra lavar a mão, e também pôr a máscara [...] pro Coronavírus não entrar aqui” (levando a mão ao nariz).

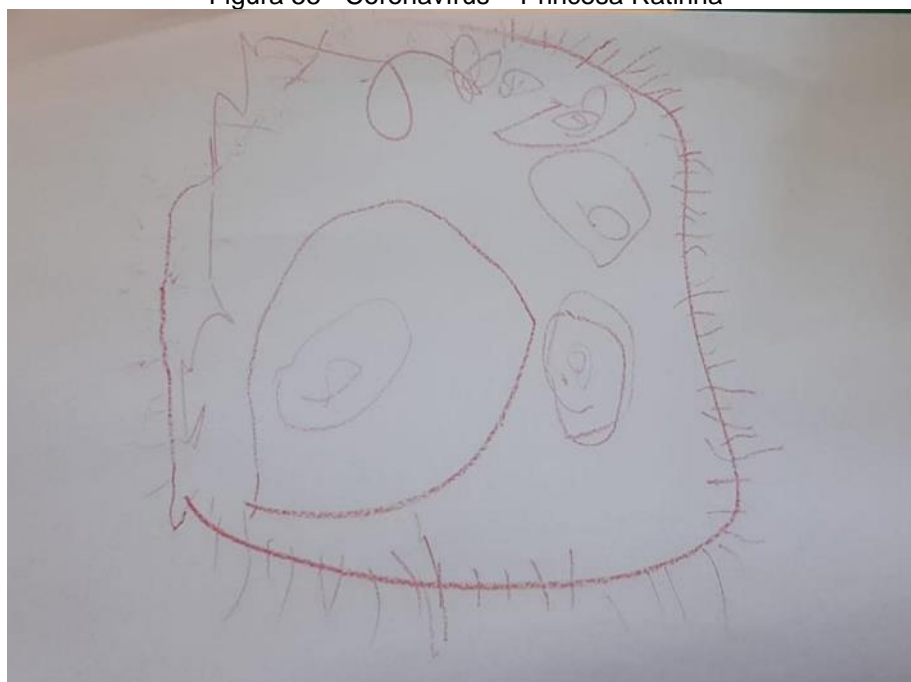
Com base na fala da Sereia, a professora-pesquisadora fez uma provocação à menina, perguntando: “[...] a gente não pega? Ou ele que pega a gente?”. Sereia ficou pensativa, não respondeu. Nesse momento, a Princesa Ratinha, que estava sentada ao lado da Sereia, disse: “A gente salva o dia!”, e que isso ocorre porque “[...] a gente somo super-herói ué!”. A menina ainda descreveu que o Coronavírus que desenhcou (Figura 55) estava pegando as pessoas “[...] pelo nariz e pela boca”.

Figura 54 - Coronavírus, melancia e coração – Sereia



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Figura 55 - Coronavírus – Princesa Ratinha

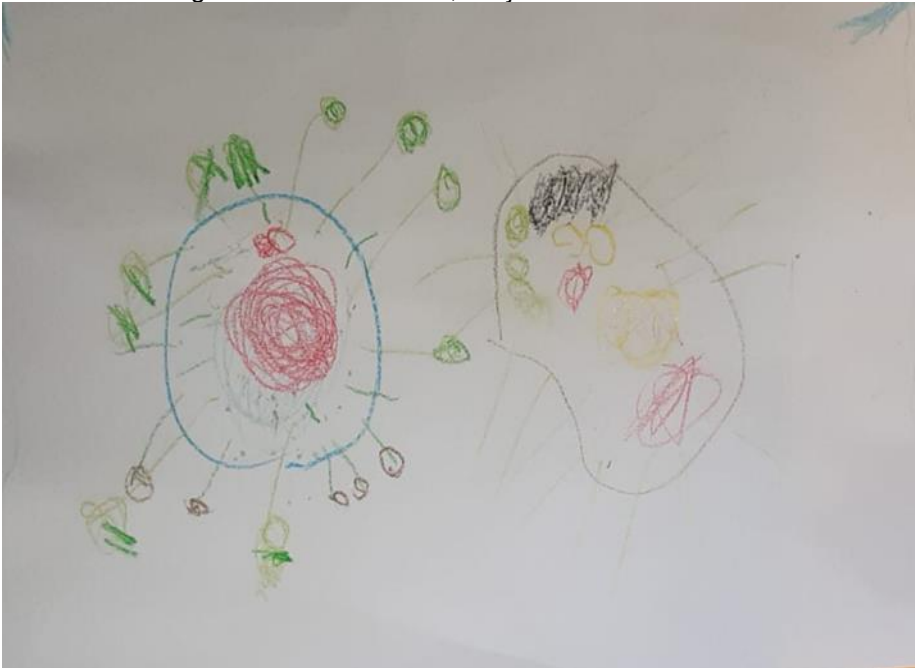


Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Com relação ao diálogo estabelecido entre e com as crianças sobre seus desenhos, este justifica-se em Gobbi (2014, p. 181), que pontua: “Ao associar elaboração de desenhos à fala daqueles que os produziram e de quem os veem, consegue ampliá-los e tê-los como chave de escuta e conversa para compreender, sob outros pontos de vista, aquilo que se pretendia registrar”.

À Alícia, que desenhou um Coronavírus e uma maçã ao lado (Figura 56), a professora-pesquisadora fez um comentário acerca de a cor de seu bichinho estar da cor da fruta; então, perguntou à criança se o bichinho havia comido maçã, ao que menina respondeu que o Coronavírus comeu duas maçãs e banana, apontando com o dedo para as frutas que também havia desenhado.

Figura 56 - Coronavírus, maçãs e banana – Alícia



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

A Hulk (Figura 57) e a Ratinho (Figura 58) comentaram ter desenhado um “bichinho”; a Bruxa descreveu o seu desenho (Figura 59) afirmando que havia feito um Coronavírus. Já o Gatinho não expressou verbalmente o que desenhou (Figura 60).

Figura 57 - “Bichinho” – A Hulk



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Figura 58 - "Bichinho" – Ratinho



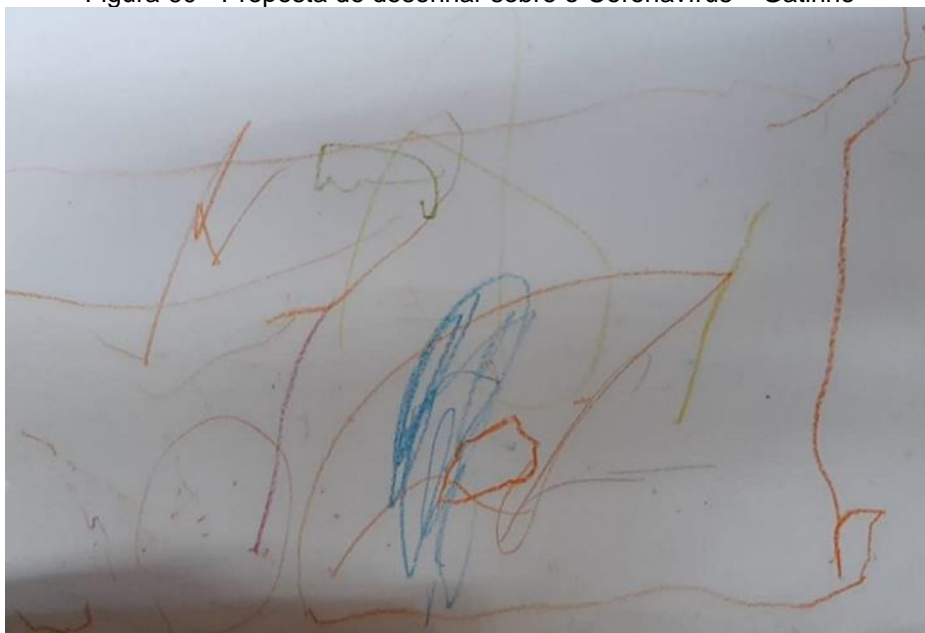
Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Figura 59 - Coronavírus – Bruxa



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Figura 60 - Proposta de desenhar sobre o Coronavírus – Gatinho



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Os desenhos infantis, por vezes, deixam marcas históricas, e em tempos de pandemia, não é diferente. Tais marcas, como fonte investigativa, tornam-se documentos históricos de um tempo em que um vírus invadiu a vida da humanidade, impactando no cotidiano de todos os sujeitos, assim como no das crianças. Gobbi (2008) discute sobre a importância desses registros das crianças serem valorizados como documento histórico social, pois registram a memória infantil. Segundo a autora,

História e Ciências Sociais, embora originalmente não tenham focado a infância como um de seus principais objetos de pesquisa, têm em seus campos teóricos importantes referências que permitem entender os desenhos das crianças de todas as faixas etárias como fontes documentais, constituindo-se em documentos históricos. (GOBBI, 2008, p. 201)

Para além das expressões gráficas das crianças, outras manifestações infantis necessitam tornarem-se registro desses tempos pandêmicos, afinal, as “cem linguagens” das crianças ecoam nos espaços das creches, suas vozes exprimem seus sentidos, suas emoções, bem como reverberam suas experiências sentimentais sobre esses tempos vivenciados.

Com a intenção de abrir e marcar o espaço para os sentimentos, algumas propostas pedagógicas foram planejadas a partir de leituras, rodas de conversas e brincadeiras, de modo a abordar diferentes sentimentos e emoções. Fernandes (2021, p. 81-82) faz referência aos estudos de Mata (2021) ao afirmar que:

[...] ler em companhia e criar um espaço de conversa após a leitura permite-nos falar sobre a vida que vivemos ou gostaríamos de viver, fazendo com que os valores que ajudam a cuidar da vida e dos seres humanos se manifestem e sejam aceitos; a literatura, assim, leva-nos à construção de valores, a partir de conversas e escuta dos outros, podendo ajudar-nos, crianças e adultos/as, a compreender o mundo e os outros, de maneira mais afetiva.

Nas leituras dos livros “O livro dos sentimentos”, de Todd Parr (2006), “O cheiro da saudade”, de Luís Pimentel (2019), e “O monstro das cores vai à escola”, de Anna Llenas (2021), e também durante duas rodas de conversas, uma manifestação de saudade sensibilizou muitos dos presentes; a Princesa Ratinha revelou estar sentindo saudade de seu vovô, sendo que em uma ocasião a menina chorou.

Trevisan pontua que:

Os sentimentos e afectos são considerados estruturantes e estruturadores da acção da criança, nos seus quotidianos e nos grupos em que se insere, moldando a posição que esta assume nos grupos de pares e as relações que é capaz de estabelecer. Assim, a criança é considerada competente ao nível das relações e sentimentos que constrói, sendo capaz de discursar sobre eles e reflectir acerca da importância que assumem e da forma como se constituem nos seus quotidianos. (TREVISAN, 2006, p. 1)

Figura 61 - Leitura do livro “O cheiro da saudade”, de Luís Pimentel, e roda de conversa (área externa)



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

As emoções e os sentimentos estiveram presentes em diferentes propostas, fossem as planejadas pela professora-pesquisadora ou aquelas constituídas pelas crianças. Como por exemplo, quando a Princesa Ratinha relatou que seu desenho (Figura 62) “[...] está tristinho porque não tem casa”.

Figura 62 - “[...] tristinho porque não tem casa” – Princesa Ratinha



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

A partir das falas das crianças, é possível observar que diferentes questões estão envolvidas, visto que elas expressam aquilo que lhes toca, assim como o que lhes inquieta e lhes emociona. Segundo Fernandes (2021), a escuta às poéticas infantis favorece a autonomia da expressão emocional das crianças, bem como enriquece e fortalece a construção de seu vocabulário emocional.

Sendo assim, houve leituras que se repetiram, como foi o caso de “O Monstro das Cores vai à escola”, de Anna Llenas (2021). O intuito era resgatar na roda de conversa, realizada após a leitura, os sentimentos das crianças frente ao tempo que

ficaram em casa e também com relação à volta para a creche. No entanto, meninos e meninas se apegaram a outras abordagens do livro, demonstrando outros interesses, como por exemplo, pelas cores, algo que estava presente no enredo da história. Na segunda tentativa, algumas crianças até responderam a uma pergunta da professora-pesquisadora, mas não demonstraram interesse em continuar conversando sobre esse tema e enveredaram a conversa para outro rumo, como suas preferências alimentares e as frutas que preferem comer.

A Bruxa e a Mulher Maravilha expressaram seus sentimentos em relação ao retorno à creche, especificamente sobre ficar no espaço em período integral. Bruxa manifestou: “Não gosto de ficar o dia inteiro na creche”; antes, ela havia se expressado por meio de um gesto (coração com as mãos) quando falou do período que ficou em casa. A Mulher Maravilha disse gostar de ficar em casa e também na creche. Compreende-se que as meninas, ao se expressarem, estabelecem, de forma consciente, relação com o tempo, espaço e emoções. Expressam que gostam de ir à creche, mas não pelo período que lhes é imposto, além de compreenderem o que sentem; pode-se inferir que há uma demonstração de reivindicação do direito de escolher quando estar neste espaço. Fernandes complementa este raciocínio:

A emoção, assim, faz parte dos comportamentos racionais de crianças e adultos, permitindo-lhes diferentes percepções de situações, contextos e relações, que orienta seus comportamentos sociais (TREVISAN, 2006), o que possibilita a elas serem mais conscientes de seus sentimentos e emoções. (FERNANDES, 2021, p. 95)

Outra roda de conversa foi realizada após a leitura de “O livro dos sentimentos”, de autoria de Todd Parr (2006), com o propósito de começar o diálogo explorando emoções e sentimentos das crianças naquele momento. Ressalta-se que, na intenção de repertoriar as crianças com relação às emoções e aos sentimentos, foi realizada a leitura da obra “O monstro das cores”, de Anna Llenas (2018), e foi produzido coletivamente um painel usando as referências do livro, conforme mostra a Figura 63.

De acordo com Fernandes (2021, p. 120):

A literatura infantil desempenha, assim, uma função importante de verdadeiro patrimônio simbólico das metáforas da infância, das representações de infância e da relação entre o mundo adulto e o mundo infantil. Podemos reconhecer a literatura infantil como uma ferramenta privilegiada para conversar e discutir com as crianças sobre as transformações ocorridas em nossa sociedade atualmente.

Figura 63 - “Como você está hoje?” - Painel das emoções e sentimentos



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

A roda de conversa se deu na sala referênciada, com dois grupos diferentes. Em relação ao primeiro grupo, apenas a professora-pesquisadora participou com as crianças, pois nesse dia eram muitas as crianças presentes; já na roda com o segundo grupo, que aconteceu no dia seguinte, haviam poucas crianças, sendo que apenas uma delas tinha participado da primeira roda ocorrida no dia anterior. Assim, ela foi novamente convidada a participar, mas escolheu brincar com alguns brinquedos que estavam na sala; também estiveram presentes a ADI e uma estagiária. Muitas vezes, as falas das crianças não eram compreensíveis, ora em decorrência do barulho externo (oriundo do pátio ao lado, no qual outras crianças brincavam), ora em razão da máscara que dificultava o perfeito entendimento.

Da primeira roda de conversa, participaram: Bruxa, Capitão América, Mulher Maravilha e a Sereia. Estas crianças pouco se apoiaram nas cores das emoções, tendo expressado o que sentiam nomeando seus sentimentos. A professora-pesquisadora trouxe para a conversa o sentimento de quando se estava em casa, depois, foi mais específica, ao tentar resgatar o tempo de isolamento social, longe do espaço da creche. Nesta pergunta, apenas a Bruxa expressou sua emoção, afirmando ter sentido tristeza quando estava em casa, sem poder vir pra creche. As outras crianças falaram sobre outras coisas, provavelmente sobre o que lhes fazia mais

sentido naquele momento, como por exemplo, a Mulher Maravilha, que logo relacionou a um sonho que tivera com o celular de sua mãe; conforme sua fala: “Hoje eu sonhei que a minha mãe não tem mais capinha de celular pra ela”. A professora-pesquisadora também perguntou sobre alguém ter ficado doente em razão da Covid-19, ao que a Mulher Maravilha comentou sobre ter ficado doente, ter vomitado, e depois recordou de um fato sobre o avô de sua prima, que não usou a máscara e acabou por ficar doente.

As crianças, tanto do primeiro grupo quanto do segundo, de vez em quando, ao falarem, abaixavam a máscara, como uma forma de serem escutadas com maior clareza. No segundo grupo, o Homem de Ferro fez um alerta ao colega Thor – que estava se pronunciando quanto às suas emoções – ao lhe dizer: “Abaixa a máscara para falar.” Enquanto isso, o Hulk brincava com a máscara, colocando-a em seus olhos, tal como uma venda. Em seguida, a Hulk foi convidada a dizer sobre como se sentia naquele dia; após a menina indicar com as mãos no painel das emoções o que estava sentindo, a professora-pesquisadora tentou estimular a sua fala, tendo em vista que a comunicação verbal com a Hulk era um desafio devido ao fato de a menina sempre falar baixinho. A criança precisou repetir algumas vezes e, mesmo assim, não foi compreensível o que ela dizia; neste momento, a professora-pesquisadora informou a menina que, se quisesse, poderia abaixar sua máscara, na tentativa de que todos(as) pudessem escutar o que ela falava. Contudo, mais uma vez, ela desistiu de se pronunciar, ficando a compreender somente com os gestos naquele momento.

Do segundo grupo, participaram: o Homem de Ferro, o Hulk, a Hulk, a Menina e o Thor. Este foi a criança que protagonizou a roda de conversa, falando sobre seus sentimentos quando não pode comer o que deseja e também relatando sobre suas preferências alimentares. Em determinado momento, quando o Hulk colocou a máscara nos olhos, a professora lhe perguntou por qual motivo ele havia feito daquela forma com a máscara; logo ele se envolveu na conversa e passou a explicar o tema no grupo.

[...]

[Enquanto isso, o Hulk começa a brincar com a máscara, vendando os olhos].

Professora-pesquisadora: Por que você abaixou a máscara e por que o Hulk está com a máscara no nariz?

Thor: Eu não sei. Ah! [Tirou a máscara, apontando para o Hulk].

Professora-pesquisadora: No nariz não, nos olhos. Com a máscara nos olhos. E você, por que que você abaixou sua máscara?

Thor: Eu não abaixei não. [Continuava com a máscara no queixo].

Professora-pesquisadora: Onde sua máscara está agora?

Thor: Ué, fora!
 Professora-pesquisadora: Fora da onde?
 Homem de Ferro: Da boca.
 Professora-pesquisadora: Da boca? E aonde a máscara deveria ficar?
 Thor: Ué...
 O Hulk: Na boca.
 Thor: Não.
 [O Hulk dá gargalhada].
 Thor: Na boca não, para com isso, Hulk. Não é nada disso que eu tô falando.
 O Hulk: É de [incompreensível a fala da criança].
 Professora-pesquisadora: Onde a máscara deveria ficar?
 Thor: Na mochila.
 Professora-pesquisadora: Ah, na mochila? E por que que a gente tá com ela no rosto?
 Thor: Porque assim que veio o corona.
 Professora-pesquisadora: Veio o corona?
 Thor: É, o corona, mas, mas o nome dele chama Coronavírus.
 Professora-pesquisadora: E o que que ele faz com a gente?
 Thor: Ué?! Ele entra em todo lugar. Se a gente tossir assim, óh: Cof! Cof!
 Professora-pesquisadora: Se a gente tosse, ele entra?
 Thor: É.
 Professora-pesquisadora: Você conhece alguém em que o Coronavírus já entrou?
 Thor: Sim.
 Professora-pesquisadora: Quem?
 Thor: [pensou por instantes] Sh... Ne mim.
 Professora-pesquisadora: Ah, o Coronavírus entrou em você?!
 Thor: É, é quando eu tossi, eu posso fazer assim: Cof! Cof!
 Professora-pesquisadora: Ah, e foi nesse momento que ele entrou?
 [Um barulho alto na sala chama a atenção das crianças, que viram para olhar... Thor se expressa baixinho, olhando para o lado: "lh meu Deus!"]
 O Hulk: Cof! Cof! Cof! [tosse]
 Professora-pesquisadora: Se tosse, o Coronavírus entra, é isso?
 Thor: É! Todos, todos eles entram, todos eles entram.
 Professora-pesquisadora: Todos quem?
 [Outra criança tosse na sala]
 Thor: Todos tão tossindo aqui.
 Professora-pesquisadora: Todos tão tossindo. E quantos Coronavírus existem?
 Thor: E quando você fica alegre, você fica com essa máscara assim [levanta a máscara que estava abaixo do queixo na posição para cobrir a boca]. E quando você fica bravo, você tira a máscara [abaixa a máscara no queixo]. [Thor, o Hulk e a Hulk ficam em pé e começam a andar em minha direção].
 Professora-pesquisadora: Você tá bravo?
 Thor: Não.
 Professora-pesquisadora: Porque você tirou a máscara.
 Thor: Se alguém ficar bravo, todos os Coronavírus vão entrar no seu corpo. E até no seu nariz.
 Professora-pesquisadora: O Coronavírus entra pelo nariz?
 Thor: É.
 Professora-pesquisadora: E para onde ele vai depois?
 Thor: Na garganta, e ela, e ele desce e aí, óh, tosse.
 Professora-pesquisadora: Tosse? Ah deixa eu ver se eu entendi? O Coronavírus entra na nossa garganta e desce?
 Thor: É.
 Professora-pesquisadora: Aí a gente tosse?
 Thor: É, aí quando o Coronavírus vem pra nossa barriga, a gente pode vomitar. Todos nós. [...] [incompreensível a fala da criança].
 Professora-pesquisadora: Todos nós, se vem o Coronavírus, a gente vomita?
 Thor: É, todos nós.

[As crianças andavam pela sala]

Professora-pesquisadora: Ah, e deixa eu te perguntar uma coisa, posso te perguntar uma coisa, pra fugir um pouquinho do tema aqui, não vai fugir, mas... quando a gente ficou em casa, por causa do Coronavírus, como que você se sentiu? Por que quando a gente não podia se encontrar?

Thor: Ué, eu vomitei lá.

Professora-pesquisadora: Você vomitou? Você teve Coronavírus?

Thor: Não, eu comi um montão de coisa e eu vomitei.

Professora-pesquisadora: Ah, você vomitou porque você comeu muita coisa, foi isso?

Thor: É, e aí eu tava lá na casa da vovó C. e eu vomitei de novo lá.

Professora-pesquisadora: Deixa eu perguntar para as outras crianças.

[O Hulk se aproxima da professora e começa a falar sobre o Coronavírus, porém, sua fala não é compreensível. A professora pede para que a criança abaixe a máscara para compreender, apesar das brincadeiras que acontecem na sala, interferindo com o ruído. Por fim, a professora repete o que entende do que o menino disse, como forma de verificar se estava correta sua compreensão].

Professora-pesquisadora: Ah! O crocodilo mata o Coronavírus?

O Hulk: Sim.

Professora-pesquisadora: Gente, eu não sabia, sério?

O Hulk: Sim.

Professora-pesquisadora: Mas o crocodilo usa o que para matar o Coronavírus?

O Hulk: Com a arma.

Professora-pesquisadora: Arma?

[Neste momento, o Thor entra novamente na conversa].

Thor: Você sabe que a cobra mata o Coronavírus?

Professora-pesquisadora: A cobra mata o Coronavírus?

Thor: Sim.

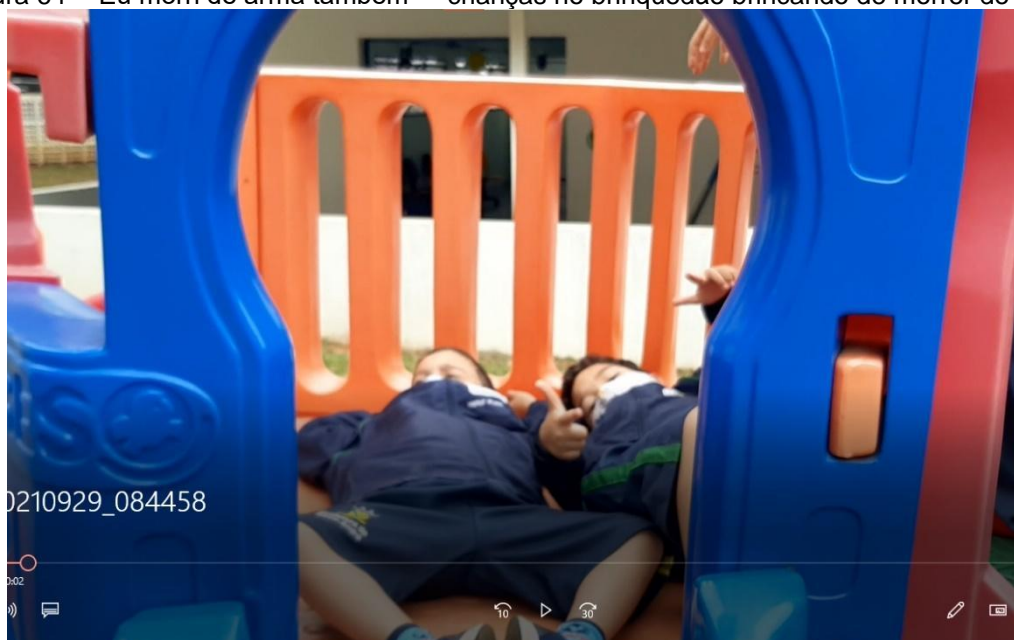
O Hulk: Não! É o jacaré.

Em relação a algumas falas das crianças, somente elas compreendem as referências. Sobre algumas, tentamos, já outras ficavam para nos inquietar, como por exemplo, a fala do Hulk, que fez uma relação de ameaça de exterminar o Coronavírus com o “crocodilo/ jacaré”. Na convivência com o menino, sabíamos que ele gostava muito de um jacaré emborrachado da creche, mas, naquele momento, será que, de fato, foi essa relação que ele estabeleceu? Vale destacar que, durante a pandemia da Covid-19, uma fala do representante atual da República se popularizou com relação aos efeitos colaterais da vacina contra a doença, em que ele insinuava que quem tomasse a vacina viraria jacaré. Estaria Hulk estabelecendo relações com este fato?

Outro tema relevante que surge nas falas das crianças é a morte do Coronavírus por arma. Seria arma de fogo? Muitas crianças trouxeram para suas brincadeiras a questão da morte por arma de fogo; tudo poderia se transformar em arma para alguns, fossem as mãos, os brinquedos (principalmente o serrote), ou mesmo materiais não estruturados, dentre outros. Uma das cenas que chamou muita a atenção da professora-pesquisadora foi quando algumas crianças se deitaram no patamar do brinquedão de escorrega de plástico afirmando estarem mortas (Figura

64). Quando questionadas sobre como isso havia ocorrido, as crianças disseram à professora que tinha sido por “arminha”. Embora brincadeiras que tragam a temática das armas se façam presentes no cotidiano das instituições educacionais, independentemente da pandemia, cabe ressaltar que foi durante esta que houve um aumento significativo da violência, conforme já discutido na seção 2, o que pode acabar se refletindo nas brincadeiras das crianças. Ademais, cabe considerar também o discurso de alguns grupos conservadores em defesa do armamento da população, defesa esta presente em várias mídias sociais atualmente.

Figura 64 - “Eu morri de arma também” – crianças no brinquedão brincando de morrer de arma



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

As crianças declaravam o que as provocava, instigava, ou seja, traziam para dentro da creche, e, de certo, também levavam para suas casas o que lhes despertava interesse, curiosidade, incômodo, afeição, inquietação, dentre outras sensações.

Em outra proposta, em que eram motivadas a dizerem o sentimento que lhes despertava ao verem um desenho do Coronavírus, a Bruxa se pronunciou descrevendo o que via e afirmando que sentia “coragem” ao ver o vírus. Durante a exploração da conversa, outras crianças relataram sobre sentir medo. O Homem de Ferro expressou que sente coragem e que, para se defender do Coronavírus, utiliza raios congelantes, aspecto que ele traz de seus interesses da mídia cultural, pois, de acordo com as falas das crianças, trata-se de um termo utilizado por Lucas Neto, um

apresentador de entretenimento infantil, do canal da plataforma YouTube. Neste momento, várias crianças pontuaram que assistem aos vídeos desse *youtuber* e que consideram que o recurso (raios congelantes) é uma estratégia para acabar com o vírus, o que lhes desperta encorajamento para enfrentar essa ameaça.

Professora-pesquisadora: E você, e você Homem de Ferro, você sente o quê?
 Homem de Ferro: Eu me senti, eu me senti...
 Professora-pesquisadora: Sim? Com coragem ou com medo? Ou outro sentimento, né?
 Homem de Ferro: Com coragem.
 Professora-pesquisadora: Com coragem? Você se sente com coragem por quê? O que você vai fazer para sentir coragem do Coronavírus?
 Homem de Ferro: Raio congelante.
 [Outras crianças falam ao mesmo tempo].
 Professora-pesquisadora: Aí, abaixa que a prô não tá te entendendo.
 Homem de Ferro: Raio congelante.
 Professora-pesquisadora: Ah, você vai se proteger dele com raios congelantes? E como que acontece com esses raios congelantes?
 Thor: O super foca.
 Professora-pesquisadora: O super o quê?
 Bruxa: Foca! Foca do Lucas Neto.
 Professora-pesquisadora: Ah, o super foca do Lucas Neto?
 Sereia: Eu já assisti.
 [Outra criança, a qual não foi possível identificar, também fala: "Eu já assisti"].
 Professora-pesquisadora: E aí, como que é? E aí você...?
 Alícia: Ele faz âhrr!
 Professora-pesquisadora: Ah, você já assistiu também, Alícia?
 [Várias crianças começam a falar ao mesmo tempo].
 Professora-pesquisadora: Mas deixa eu perguntar.
 [Várias crianças começam a falar ao mesmo tempo].
 Crianças: Âhrr! Âhrr! Âhrr!... [crianças, com som oral, imitam uma foca e batem palmas como se fossem focas].

As mídias sociais se fizeram presentes em variados momentos nas interações e brincadeiras das crianças, tal como revelado acima. Foi perceptível observar que as crianças faziam essas relações em suas produções, como em desenhos, quando uma criança afirmou ter desenhado algo que, inicialmente, a professora não compreendeu o que era, mas que, semanas depois, a docente ouviu o mesmo nome (estrangeiro) em uma série (cuja classificação era para maiores de 16 anos) disponível em uma plataforma de *streaming*; foi só então que conseguiu compreender o que a criança tentava lhe dizer naquele instante. Outro momento que evidencia a presença das mídias sociais na vida das crianças partiu da criação musical da Princesa Ratinha; em uma roda de música, logo no retorno após o recesso, quando nenhuma das pessoas (crianças e adultas) presentes recordava uma determinada cantiga, a menina afirmou lembrar-se e logo cantou: "In, In, In, Instagam, voceis só tem que insquevê, no canal e deixa o seu *like*!" (aqui, a transcrição da fala se comprometeu com a originalidade

da pronúncia e da expressão da criança). Deste modo, observa-se que há influências das mídias digitais nas narrativas infantis, ora as crianças as ressignificam, ora apenas as reproduzem em diferentes contextos.

Vale ressaltar que, de acordo com Silva (2015, p. 934),

As crianças não são consumidoras passivas da mídia; ao contrário, em uma ação ativa sobre a mesma, meninos e meninas voltam-se curiosamente para ela e, como forma de compreender suas mensagens, muitas vezes transformam criativamente as informações que recebem a fim de responder suas próprias preocupações. A relação que se estabelece não é de passividade, mas de curiosidade, criação, (re)invenção.

As diferentes manifestações das crianças se enveredam por caminhos que, por vezes, são difíceis de acessar, principalmente por um(a) adulto(a). A leitura de mundo dos(as) pequenos(as) se expressam em suas múltiplas linguagens, como no campo das emoções, um espaço delicado e precioso, que pode conter surpresas boas e/ou desconfortáveis para o bem emocional de quem fala e de quem escuta. Contudo, é imprescindível afirmar que suas vozes demarcam as culturas sociais do mundo, bem como registram suas linguagens e empoderam suas infâncias.

6 PRODUTO EDUCACIONAL: “NARRATIVAS INFANTIS EM TEMPOS DE PANDEMIA: AS INTERAÇÕES E O BRINCAR NO RETORNO PRESENCIAL À CRECHE”

A trajetória desta pesquisa teve como foco principal as crianças e os desafios enfrentados no retorno à creche em contexto pandêmico, em que brincadeiras e interações foram cerceadas por protocolos sanitários. Para tanto, o objetivo geral se comprometeu em compreender o modo como as crianças ressignificaram o brincar e as interações em face a esse retorno presencial.

No tocante às problemáticas pertinentes ao cenário desse retorno, algumas já eram esperadas, como por exemplo, a questão de se manter o distanciamento no cotidiano da creche, entre brincadeiras e interações com e entre as crianças; outras foram se desvelando durante o percurso, como foi o caso da dificuldade em se estabelecer um diálogo com as crianças, em decorrência do uso das máscaras faciais, as quais dificultavam a compreensão de suas falas e expressões, deixando a escuta, por vezes, comprometida.

Neste sentido, o papel da escuta atenta, sensível às vozes das crianças, tal como discutida neste estudo, teve que encontrar espaço, se fortalecer, a fim de que meninos e meninas tivessem garantidos tanto o respeito quanto a dignidade que lhes são de direito e merecimento, pois, por meio da escuta, suas leituras de mundo reverberam na sociedade.

Rinaldi (2020, p. 228) salienta que:

Se nós acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são coprotagonistas dos processos de construção do conhecimento, então os verbos mais importantes na prática educativa não são mais “falar”, “explicar” ou “transmitir” –, é apenas “escutar”. Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem (e mais) linguagens com todos os nossos sentidos. [...] Escutar legitima a outra pessoa, pois a comunicação é uma das maneiras fundamentais de dar forma ao pensamento.

Logo, sendo a escuta e o olhar atento as principais ferramentas utilizadas para desempenhar a investigação com os sujeitos desta pesquisa, a qual identificou nas narrativas das crianças a construção de suas teorias, interpretações e entendimento da realidade, assume-se o compromisso de anunciar o pensar poético das crianças. Trata-se de um pensar singular, de uma racionalidade em que “a linguagem não é

hierarquizada por uma norma externa previamente estabelecida, mas se efetiva por diferentes formas de expressão em que a corporeidade não fragmenta as sensações, as emoções, a cognição” (SILVA; FASANO, 2020, p. 76).

Assim, as descobertas das crianças, bem como suas observações e ressignificações neste contexto do retorno à creche, transformaram esse laboratório da pesquisa em um campo fértil para se proferir e evidenciar a potencialidade do pensamento infantil.

Sendo assim, no intuito de compartilhar os resultados desta investigação e, desta maneira, proporcionar visibilidade às produções culturais das crianças acerca do contexto pandêmico, de modo a tecer uma trama entre as narrativas científicas e as poéticas das crianças, será elaborada como produto educacional uma narrativa a ser compartilhada por meio de um *E-book (Eletronic Book)* – livro digital que exprima o percurso da investigação construído colaborativamente com as crianças, isto é, os sujeitos desta pesquisa.

Para tal fim, o *E-book* intitulado “Narrativas infantis em tempos de pandemia: as interações e o brincar no retorno presencial à creche” será estruturado da seguinte forma:

A. Elementos pré-textuais: capa, folha de rosto, dedicatória e prefácio;

B. Elementos textuais, a serem organizados como seguem:

1. **Apresentação** – texto introdutório que fará uma apresentação acerca do produto educacional, de modo a abordar o contexto da pesquisa, seus objetivos, campo e sujeitos, bem como a finalidade da publicação e o público a que se destina;

2. **Acolhimento, pertencimento e o desafio do distanciamento** – serão traçadas as narrativas das crianças no processo de acolhimento, o reconhecimento de pertencimento, as relações de afeto e amizade constituídas no contexto da creche mediante os desafios enfrentados em razão da imposição dos protocolos sanitários;

3. **“E todos os Coronavírus vai entrar em todos os amigos”:** brincando com protocolos sanitários – nesta seção, as narrativas infantis a serem apresentadas dizem respeito às ressignificações entre brincadeiras e interações das crianças frente aos protocolos sanitários;

4. **Saberes, emoções e sentimentos em tempos de pandemia: as vozes infantis** – seção que busca dar luzes às leituras de mundo das crianças, seus saberes e experiências acerca da pandemia do Coronavírus e também aos seus aspectos emocionais em contexto pandêmico;

5. O despertar de uma escuta sensível e um olhar atento para crianças no espaço da creche em tempos de pandemia – ao fechar as narrativas, esta seção trará uma reflexão sobre a importância da escuta às “cem linguagens” das crianças, em tempos de pandemia e em todo e qualquer outro tempo.

C. Elementos pós-textuais: referências e informações sobre as autoras.

Espera-se, por meio da publicação desse *E-book*, proporcionar visibilidade às leituras de mundo das crianças e, com isso, contribuir para a reflexão sobre a prática pedagógica, de modo que se possa sempre contemplar a riqueza da infância, compreender o potencial das “cem linguagens” das crianças e reconhecê-las e respeitá-las, de fato, como seres sociais, que pensam, interferem no mundo e são tocadas por ele. Para além das narrativas infantis sobre o tempo de pandemia e suas problemáticas, que a escuta sensível às crianças possa ecoar na Educação Infantil e na sociedade como um todo, transformando os olhares adultocêntricos em olhares contagiados pela boniteza da infância e por seu encantamento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de ressignificar foi predominante em tempos de pandemia. Em um momento tão intenso para toda a sociedade, ressignificar o modo de viver, a maneira de agir e interagir mediante diferentes situações circunstanciadas por medidas protetivas, tornou-se algo comum. A pandemia provocada pelo novo Coronavírus marcou a história da humanidade, deixando sinais épicos que afetaram, em variadas dimensões temporais, a vida de cada ser humano, sendo este adulto(a) ou criança.

Ressignificar o mundo não é uma novidade para as crianças, haja vista sua inerente capacidade de dar a este novos sentidos, de criar novas possibilidades – o que as impulsiona a mergulhar em suas experiências infantis. Assim, compreender o modo como as crianças ressignificaram o brincar e as interações em face ao retorno presencial à creche em tempos pandêmicos – objetivo central desta investigação, realizada por meio de uma metodologia embasada em uma escuta atenta e em um olhar sensível aos detalhes – implicou no compromisso ético, estético e político com as crianças, com o seu direito de ser e de estar no mundo como sujeito de intervenção, e não de pura adaptação (FREIRE, 2017).

Esta compreensão acerca da criança como sujeito de intervenção no mundo foi evidenciada ao longo de toda a pesquisa, em que foi observado o quão elas são capazes de enfrentar os desafios de um tempo de adversidades em seu território do brincar e em suas interações, de modo a recriarem formas de superar e até de resistir às imposições do mundo adulto. Os protocolos sanitários enfatizavam a necessidade de distanciamento social, mas as crianças expressavam, com todo o seu corpo, que isso não era possível, pois são/somos seres de interação, de cuidados, de afetos, de abraço abraçado. O período de inserção e acolhimento na creche já prenunciava: criança quer estar com, em comunhão. Período este que demorou a acontecer, pois o retorno precisou ser adiado por mais de uma vez e, quando chegou, veio permeado por incertezas, dúvidas, angústias e medos, tanto por parte da equipe educativa quanto por parte das famílias.

Contudo, paulatinamente, elas foram chegando: crianças e suas famílias. Poucas, a princípio, o que evidenciava o cenário ainda incerto. Algumas mais chorosas, outras já mais tranquilas; e assim a creche foi ganhando vida novamente, vida que pulsa. Já no período de acolhimento, os dados da pesquisa revelaram que, mesmo sob contexto pandêmico, com protocolos sanitários que orientavam o

distanciamento entre as pessoas, as necessidades humanas prevaleceram, pois, atentando-se às crianças, verificou-se que, no acolhimento e em outros diversos momentos de interação, não foi possível evitar a proximidade dos corpos. Corpos estes que queriam abraçar, tocar, dar as mãos, ficar juntinhos depois de mais de um ano e meio afastados das vivências brincantes e das interações na creche.

Araujo (2020), em seu estudo, revela que, no retorno presencial às instituições de Educação Infantil, o fazer pedagógico necessitou ser repensado, no intuito de garantir proteção aos(às) pequenos(as), sem que isso significasse um retorno a perspectivas assistencialistas e higienistas. Desta forma, por mais que o trabalho pedagógico tentasse considerar as orientações sobre o distanciamento social, por meio de estratégias que repertoriavam as crianças com relação aos protocolos sanitários, com efeito, suas necessidades de afetividade e relacionamento rompiam com o distanciamento entre os corpos, mostrando-se inevitável a aproximação, o acalento, tanto em relação às educadoras – ao acolherem as crianças quando estas expressavam essa necessidade de estarem mais próxima – como entre as próprias crianças, que deixavam nítido o quanto desejavam estar juntas a seus pares, como por exemplo, a Ladybug, que declarou mais de uma vez sua ânsia de estar perto da amiga.

Os laços afetivos desenvolvidos por meio da constituição das relações de amizades entre as crianças representam o quão contraditório era estabelecer-lhes protocolos de distância. “Esse modo próprio de se relacionar com os outros, por meio de encontros de corpos, buscando a construção de um vínculo afetivo, marcado pelo toque, é parte constitutiva das relações que as crianças estabelecem com o mundo” (BUSS-SIMÃO; LESSA, 2020, p. 1437-1438).

Esse encontro de corpos repletos de afetividade foi uma constante neste retorno presencial, haja vista a relação de amizade que transbordava expressões de carinho e amorosidade entre a Princesa Ratinha e o Gatinho que, em distintos momentos compartilhados na creche, aproximavam-se entre abraços, gestos de carinho e de cuidados, tornando o contato físico inevitável entre eles. Tal como o Hulk e a Hulk, que não puderam evitar que suas mãos se tocassem, que seus corpos se aproximassem quando ele a conduziu em uma dança, na festa à fantasia, pois tal momento pedia que o toque fosse essencial para o acolhimento do menino para com a menina, esta que estava somente a observar seus pares a se divertirem. Uma criança no silêncio, escutando a outra criança, demonstrando que, “No sentido

metafórico, as crianças são as maiores ouvintes da realidade que as cerca.” (RINALDI, 2020, p. 126).

É direito de todo sujeito social estar em convivência com outras pessoas, pois isso o conforta, desperta-lhe o sentimento de ser estimado, querido, de pertencer a um lugar, a um grupo. Tal como as crianças nos revelaram neste estudo, isto é, uma condição de necessidade de estar na creche, entre crianças, de serem acolhidas por elas e também pelos(as) adultos(as), o que nos remete ao sentido da creche para as crianças, para o que este lugar representa em suas vidas. Isso pode ser traduzido pela fala do Homem de Ferro, ao declarar que a creche é sua escola, o que nos faz refletir acerca do que esta criança tenha sentido ao estar longe desse espaço; talvez tenha se sentido desapropriado, privado de seu direito a essa convivência coletiva e brincante. Hipóteses estas que somente poderiam ser confirmadas ou refutadas pela própria criança.

Ainda sobre o processo de acolhimento, fez-se fundamental também acolher as famílias, tal como constatado neste estudo, a exemplo da mãe do Hulk, que se mostrou bastante sensibilizada em deixar seu filho na creche, assim como outros familiares. Isso reverbera a importância de se estar atento às famílias, para que seja considerado também o aspecto emocional dos(as) envolvidos(as) neste processo, bem como suas preocupações, em especial nesse momento de retorno ainda marcado pela ameaça do novo Coronavírus e no qual as crianças pequenas ainda não foram devidamente vacinadas.

Não apenas no período de acolhimento no retorno das crianças à creche, mas ao longo de toda a pesquisa, durante as várias interações e brincadeiras, o distanciamento físico se apresentou como algo incompatível com as concepções de criança, infância e Educação Infantil que se apresentam no Documento Curricular do Município de Santo André (SANTO ANDRÉ, 2019), uma vez que as crianças, enquanto sujeitos históricos e sociais, interagem, relacionam-se, convivem, partilham e compartilham no espaço da creche; meninos e meninas expressam-se com o corpo todo. Notou-se que, por mais que se tentasse organizar contextos brincantes em um amplo espaço, a fim de que elas pudessem manter o distanciamento, isso não aconteceu. As vivências rompiam com as novas regras para a convivência.

As crianças não ignoraram as demais medidas de proteção à saúde, o uso das máscaras e a higienização, mas, por meio de suas poéticas, declararam, muitas vezes, suas resistências a elas, pontuando o quanto isso as incomodava, não

somente em suas brincadeiras, mas em todo contexto em que se deparavam com os reflexos destes tempos pandêmicos. Assim, observou-se que as crianças não se sentiram intimidadas com os protocolos, elas se apropriaram destes, como foi o caso da Mulher Maravilha, que demonstrou seriedade e destreza no processo de troca de máscara, ou ainda, a Princesa Ratinha, ao advertir acerca do fato de a educadora estar sem máscara para beber água. Em contrapartida, elas também se mostravam capazes de transgredir o que lhes incomodava, usando as máscaras para outros fins – como por exemplo, escudo de braço, cesto de brinquedos, venda para os olhos – e até em abaixá-las para se manifestarem verbalmente, marcando presença da autoridade de suas falas ao dizer para um colega que abaixasse a máscara para falar, ou em declarar que abaixou a máscara porque estava com calor, e ainda, ao manifestar que suas falas tinham tamanha importância que a máscara não podia interferir ao falar sobre uma pessoa querida, tal como fez a Mulher Maravilha ao contar algo de seu irmão aos(as) seus(suas) colegas.

Verifica-se, portanto, que as crianças não passaram pela pandemia sem terem sido tocadas por ela. Desde o primeiro dia, meninos e meninas já pronunciavam que o novo Coronavírus estava presente em suas vidas, fosse em casa, fosse na creche. Compreendiam o porquê de se manterem distantes das pessoas; embora não conseguissem manter o distanciamento, entendiam as consequências da contaminação pelo vírus, de modo que realizavam releituras sobre seu próprio mundo para inserir a questão do vírus em suas vivências e experiências. Expressavam o quanto haviam sido afetadas emocionalmente pelos tempos de pandemia, tanto em relação ao isolamento social quanto ao retornarem à creche. “Sintomas de saudade”, como os observados por Vieira (2021, p. 128) em sua pesquisa, também foram constatados nesta investigação, revelando o modo como as emoções das crianças refletem em suas interações. Saudades da creche, da professora, dos(as) colegas, e, agora, na creche, saudades dos familiares.

Sentimentos e emoções também foram expressos ao recordarem o tempo em que ficaram em casa, como demonstrado por Bruxa e Mulher Maravilha ao compartilharem que, apesar de gostarem de estar na creche, sua permanência nela o dia todo as entristecia, pois elas manifestaram que também gostavam de estar em casa. Outras expressões desses afetos se fizeram presente por intermédio de suas manifestações artísticas, como foi o caso de Princesa Ratinha, ao representar a tristeza na produção de um desenho, e a saudade que sentia de seu avô, expressa

por palavras e por lágrimas da menina durante a leitura de um livro que tratava deste tema. Segundo Rinaldi (2020, p. 175), “As emoções ajudam as crianças a explorar o mundo e as ajudam a compreender e fazer relações.” Neste sentido, fomenta-se a necessidade de estar mais atentos(as) na integralidade das crianças: escutar suas emoções e sentimentos, observar o que suas vozes pronunciam ao mundo, daí a importância da amorosidade no ato de educar. Amorosidade que, como assevera Silva (2021), implica em um profundo compromisso com o(a) outro(a).

Em relação ao novo Coronavírus, as crianças expressavam o que sentiam por meio de suas brincadeiras, evidenciando seus saberes e impressões acerca do contexto pandêmico. Assim, em contextos brincantes, elas se remeteram ao vírus e às doenças causadas por ele, ora afirmando não querer tomar injeção, que era “o corona”, ora aceitando. Por vezes, corriam fugindo da aplicação da vacina, para a alegria e diversão de todos(as). O Coronavírus também foi representado por meio dos desenhos, como o de Alícia que, em demonstração de coragem, desenhou o Coronavírus preso, “pra não matar a gente”, visto ser ele “malvado” e “fica[r] bem bravo” quando está preso. Uma vez preso, o problema estava resolvido.

O pensar das crianças está em comunhão com todo o seu corpo, estabelece interligações com suas emoções e saberes e ressignifica o mundo para atender às suas próprias expectativas e necessidades. Desta forma, “atuam curiosamente sobre os objetos de conhecimento na perspectiva de transformar criativamente as informações do mundo e assim responder às suas próprias preocupações”. (SILVA; SANTOS NETO; FASANO, 2013, p. 58).

Nesta perspectiva, mesmo diante das complexidades nestes tempos de pandemia, evidenciou-se que, para as crianças, o brincar é o princípio de habitar a sua infância, de exercer seus direitos, de se pronunciar no e ao mundo, de se expressar por “cem linguagens”. Por meio das brincadeiras e interações, verificou-se que meninos(as) não desprezavam os protocolos sanitários, mas os ressignificaram, levando para o universo infantil, alicerçado pela fantasia, pelo mundo do faz de conta, um território que dominam com maestria. Silva e Fasano (2020), com base na perspectiva freiriana, colaboram com esta reflexão ao afirmarem a criança como (re)inventora, a partir do seu agir no brincar, da sua maneira de ler e dizer o mundo.

O brincar foi um dos cenários que protagonizou as ressignificações das crianças durante a investigação em campo. Por ele, confirmou-se que as crianças reelaboram seu pensar sobre o mundo adulto, compartilham suas experiências

culturais e criam novas culturas sob a perspectiva infantil. Em consonância com o que nos apresentam Corsaro (2011) e Silva (2017a) em relação às culturas infantis e ao potencial que as crianças têm para constituir novas tramas de sentidos no ato de brincar e interagir. Verificou-se meninas que pensaram e repensaram o sentido da máscara no contexto das brincadeiras, como se fizesse, de fato, sentido para suas criações: máscara facial, cobertor de bebê e, por fim, um canguru de carregar bebês. Além de tantas outras situações que se revelaram de extrema significação para o olhar admirável e a inteligência infantil, que não se prendem tão somente aos sentidos concretos; logo, é como se elas se libertassem das significações estabelecidas pelo mundo adulto, dando asas à sua imaginação, captando todas as possibilidades e experienciando as que lhes despertam interesse e curiosidade.

Nesse universo brincante, brincar com e na natureza proporcionou criações e reinvenções por parte das crianças. Nesse retorno à creche, em tempos de pandemia, estar em ambientes abertos, ao ar livre, tornou-se uma ação aliada no tocante aos protocolos sanitários e, mais ainda, essencial para o contato das crianças com a natureza. Curiosamente, um saber tão antigo e presente nos conhecimentos e valores de nossos povos originários precisou de uma pandemia para poder se afirmar como elemento fundamental na educação das crianças pequenas.

Nos primeiros contatos das crianças nessa relação com a natureza na creche, descalças sobre a grama, podia-se observar em seus olhares a apreensão de plantar seus pequenos pés naquela superfície, mas logo se soltavam, corriam e pulavam. Divertiam-se a valer. Meninos e meninas exploravam, faziam descobertas, encantavam-se e ressignificavam o que encontravam; tudo parecia como que pequenos tesouros com poder de se transformar no que elas quisessem, em uma infinidade de vezes. Valério (2021) ressalta a criatividade das crianças ao utilizarem materiais não estruturados oferecidos pela natureza, transformando-os em diversos brinquedos conforme sugere sua imaginação. Segundo essa pesquisadora, isso ocorre “porque a brincadeira é um espaço de inovação e criação livre para a criança e a natureza traz o imprevisto, o inusitado, a aventura e o risco.” (VALÉRIO, 2021, p. 66).

Em tudo, observou-se que, mesmo com todos os esforços para se exprimir de forma genuína neste estudo as narrativas infantis referentes a este retorno das crianças à creche sob contexto pandêmico, possivelmente, muitas linguagens e manifestações acabaram por não serem compreendidas, considerando que um dos

principais dificultadores foi com relação ao uso das máscaras faciais pelas crianças. Isso mostrou-se como um obstáculo para o estabelecimento do diálogo entre as crianças e entre elas e os(as) adultos(as), especialmente para com a professora-pesquisadora, que necessitava compreender suas vozes, as quais, por vezes, eram manifestadas pela fala e/ou pelas expressões faciais. Neste sentido, constatou-se a necessidade de estudos que versem sobre os impactos para a saúde física e emocional que as máscaras podem causar nas crianças.

O papel da creche, primordialmente em tempos de pandemia, foi afetado. Cruz, Martins e Cruz (2021, p. 149) apontam que as instituições educacionais são convocadas “a se apropriar de conhecimentos e práticas de outras áreas que também se ocupam do bem-estar dos meninos e meninas, a fim de lidar adequadamente com as variadas exigências que a pandemia coloca”. No caso da creche, esta deve garantir às crianças seus direitos, oferecendo-lhes um espaço educacional que possibilite o desenvolvimento integral de cada criança e de suas aprendizagens. Sendo assim, deve assegurar a indissociabilidade do cuidar e educar, fortalecer as relações entre famílias, crianças e educadores(as), bem como garantir um trabalho pedagógico que tenha como eixos as interações e brincadeiras.

Destarte, ao estabelecer uma luta constante para que a identidade da creche não se perca em meio a protocolos sanitários e demais impactos causados pela pandemia de Coronavírus, esta pesquisa tem o intuito de se somar a outros estudos que dialogam com este contexto pandêmico e com as vivências das crianças e suas ressignificações nestes tempos, sob a perspectiva de uma escuta sensível e um olhar atento para com o universo infantil e os sujeitos que nele habitam. “As crianças escutam a vida em todas suas formas e cores” (RINALDI, 2020, p. 126). Que essa essência possa nos impregnar e nos possibilitar maravilhar-se com elas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristina Vaz de; FONSECA, Rui Brito; MARTINS, Patrícia. **Olhos & Máscaras na pandemia: a importância da comunicação com os olhos e corpo pelos profissionais das áreas da saúde e educação.** Lisboa: APPSP/ISCE, 2021. Disponível em: https://www.iscedouro.pt/upload/olhos_de_agua.pdf. Acesso em: 08 jan. 2022.

ARAUJO, Luiz Carlos Marinho. Resignificando a concepção de cuidar, educar e brincar na educação infantil em tempos de pandemia. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 7., 2020, Maceió, AL. **Anais [...]**. 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/69508>. Acesso em: 01 out. 2021.

ARCHANGELO, Ana; CAMPANARO, Claudia Regina; VILLELA, Fabio Camargo Bandeira. Chronos, Kairós e a temporalidade da pandemia: confronto entre deuses e possibilidade de reinvenção do setting. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, v. 53, n. 98, p. 27-40, jul. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-58352020000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 jul. 2021.

ARIOZA, Rosane Prado Tavares. **Relações dialógicas entre as famílias e os(as) educadores(as) de creche na contemporaneidade: desafios e possibilidades.** 2020. 250 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED. **Manifesto Público: Educação a distância na educação infantil, não!**. Rio de Janeiro: 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifesto-anped-educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao>. Acesso em: 24 set. 2020.

BARROS, Alerrandre. Desemprego fica em 14,6% no trimestre até maio e atinge 14,8 milhões de pessoas. **Agência de Notícias IBGE**. 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/31255-desemprego-fica-em-14-6-no-trimestre-ate-maio-e-atinge-14-8-milhoes-de-pessoas>. Acesso em: 19 set. 2021.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 ago. 2021

BRASIL. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 28 ago. 2021.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretária da Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Resolução nº 05, de 17 dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 fev. 2022.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 abr. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. Brasília, DF, 2020b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf. Acesso em: 27 set. 2021.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

BROUGÈRE, Gilles. O que é brincadeira? **Revista Criança**, Brasília, n. 31. p. 3-9, 1999.

BUSS-SIMÃO, Márcia; LESSA, Juliana Schumacker. Um olhar para o(s) corpo(s) das crianças em tempos de pandemia. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1420-1445, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1420>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/78165/45048>. Acesso em: 14 fev. 2021.

CAMPOS, Maria Malta *et al.* **Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores**. Brasil, 2020. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/para_um_retorno_a_escola_e_a_creche-2.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

CAMPOS, Roselane. Direito das Crianças a educação e a proteção. **III Seminário “Infância como tempo de direitos e formação docente”**. 2020. 1 vídeo (104 min). Publicado por Laborei UDESC. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xFxSqAOawfY&t=3323s>. Acesso em: 06 abr. 2021.

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 PEMO - Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**,

Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v2i1.3716>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3716>. Acesso em: 06 abr. 2021.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COM escolas fechadas pela Covid-19, cresce a oferta de creches irregulares. **ABC do ABC Focado em você**. 2020. Disponível em: <https://www.abcdoabc.com.br/abc/noticia/escolas-fechadas-pela-covid-19-cresce-oferta-creches-irregulares-105666>. Acesso em: 02 out. 2021.

CORONAVAC para crianças de 3 a 5 anos: processo de análise na Anvisa entra em exigência. **Agência Nacional De Vigilância Sanitária - ANVISA**. Ministério da Saúde. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/anvisa/pt-br/assuntos/noticias-anvisa/2022/coronavac-para-criancas-de-3-a-5-anos-processo-de-analise-na-anvisa-entra-em-exigencia#:~:text=Ap%C3%B3s%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20das%20considera%C3%A7%C3%B5es%20das,de%203%20a%205%20anos>. Acesso em: 28 maio 2022.

CORSARO, William Arnold. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, n. 17, p. 113-134, 2002. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina17.htm>. Acesso em: 20 out. 2021.

CORSARO, William Arnold. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. *In*: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teorias e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 83-103.

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

CORSINO, Patrícia; COUTINHO, Alice; SALES, Carolina. Infância e educação infantil: desafios da pandemia. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 938-949, jul./dez., 2020. ISSN 1980-4512. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p852>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/77386/44747>. Acesso em: 26 maio. 2021.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; MARTINS, Cristiane Amorim; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersetorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais.

Revista Zero a Seis, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 147-174, jan., 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79003>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79003>. Acesso em: 14 fev. 2021.

DIAS, Adelaide A.; CABRAL, Fernanda M. Educação infantil em tempos de pandemia. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 931-937, jul./dez., 2020. ISSN 1980-4512. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p852>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/77386/44747>. Acesso em: 26 maio. 2021.

FERNANDES, Noeli Aparecida. **Um estudo sobre as relações de gênero na educação infantil**: o que as famílias têm a ver com isso?, 2021. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/xmlui/bitstream/handle/11600/62566/DISSERTACAONOELI%20PDFA.pdf?sequence=1>. Acesso em: 26 abr. 2021.

FINCO, Daniela; SEVESO, Gabriella. Estereótipos de gênero e sexismo linguísticos presentes nos livros no contexto educativo para crianças. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis, v. 20, n. 37, p. 206-220, jan./jun., 2018. ISSN 1980-4512. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2018v20n37p206>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2018v20n37p206/36721>. Acesso em: 26 abr. 2021.

FÓRUM PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL – FPEI. **Manifesto Público**: Vamos Voltar? Agora Não!. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://sindsep-sp.org.br/noticias/educacao/manifesto-do-fpei-vamos-voltar-agora-nao-5544>. Acesso em: 24 set. 2020.

FÓRUM PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL – FPEI. **Manifesto Público**: Prô, tô, sem colo. São Paulo, 2021. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/PROTOsemCOLO_FPEI.pdf. Acesso em: 02 mar. 2021.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças; SOARES, Maria Patricia Figueiredo. **“Um jeito negro de ser e viver”**: (re) inventando a vida no contexto da pandemia da covid-19 – o que dizem as crianças negras e suas mães. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1229-1254, dez., 2020. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1229>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/78491/45040>. Acesso em: 14 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOBBI, Marcia Aparecida. Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n.1, p. 139-156, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644106>. Acesso em: 13 jun. 2022.

GOBBI, Marcia Aparecida. Desenhos e fotografias: marcas indiciárias das culturas infantis. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 23, n. 79, p. 199-221, jan./jun., 2008. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2008.79.199-221>. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1060>. Acesso em: 13 jun. 2022.

GOBBI, Marcia Aparecida. Usos Sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância. **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1213-1232, out./dez., 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400018>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6fwQKVB6bFtkzpZMSNJnqRP/?lang=pt#ModalArticles>. Acesso em: 13 jun. 2022.

GOBBI, Marcia Aparecida. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 135-147, jan./mar., 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/nqWcbv8qfG5pspSkPNZCF6s/?lang=pt#>. Acesso em: 13 jun. 2022.

GOBBI, Marcia Aparecida. Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 147-165, jan./abr., 2014. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v20i41.4265>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4265>. Acesso em: 13 jun. 2022.

GOBBI, Maria Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Infância e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia. *In*: GOBBI, Maria Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 21-44.

GOBBI, Marcia Aparecida; PITO, Juliana Diamante; MELEÁN, Simone Maria Magalhães. Crianças e Mulheres e nós-nada: reflexões a partir das vidas em despejo no acampamento Campo Grande do MST. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1255-1280, dez. 2020. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1255>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/77480/45041>. Acesso em: 14 fev. 2021.

GOMES, Rosemeire de Araujo; SILVA, Tamar Barbosa da. A educação infantil no contexto da pandemia: manter vínculos é garantir os direitos. **Revista Práticas em Educação Infantil**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 6, p. 37-51, 2020. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/praticasei/article/view/2922>. Acesso em: 20 fev. 2020.

GONÇALVES, Edilma Mendes Rodrigues; BRITTO, Ana Luiza Floriano de Moura. Ensino remoto na Educação Infantil em tempos de pandemia: reflexões acerca das novas formas de ensinar. **Revista Práxis**, Volta Redonda, v. 12, n. 1, p. 39- 46, dez., 2020. ISSN online: 2176-9230, ISSN impresso: 1984-4239. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3505/2702>. Acesso em: 20 fev. 2020.

GOOGLE. **Google Dicionário**: Retorno, [s.d.]. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=retorno+significado&oq=retorno+significado&aqs=chrome..69i57j0i512j0i22i30l8.7335j1j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 03 jan. 2022.

GOSCH, Raisa. Mulheres são as que mais sofrem com acúmulo de tarefas e sobrecarga durante a pandemia. **Cotidiano UFSC**. 2021. Disponível em: <https://cotidiano.sites.ufsc.br/mulheres-sao-as-que-mais-sofrem-com-acumulo-de-tarefas-e-sobrecarga-durante-a-pandemia>. Acesso em: 05 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Panorama. Santo André. **IBGE**. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santo-andre/panorama>. Acesso em: 25 nov. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. Ipea analisa estratégias para universalizar o ensino remoto na pandemia. **IPEA**. 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36560&Itemid=9. Acesso em: 01 mar. 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS

ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte, MG. **Anais [...]**. Belo Horizonte: 2010. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497687&forceview=1>. Acesso em: 10 mar. 2022.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-9, 2020a. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16212.067>. Disponível: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16212>. Acesso em: 16 ago. 2021.

KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire e a (sua) infância educadora. *In*: SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRA, Jason Ferreira (orgs.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020b. p. 83-100.

MACEDO, Elina Elias de. Desigualdade e pandemia nas vidas das brasileiras e dos brasileiros. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1404-1419, dez. 2020. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1404>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/77746/45047>. Acesso em: 14 fev. 2021.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem italiana de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016a. p. 57-97. v. 1.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem italiana de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016b. p. 5. v. 1.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O Retorno. **Avisa Lá** - Formação Continuada de Professores. 2020. Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/noticias/o-retorno>. Acesso em: 03 jun. 2020.

MARQUES, Renata Fernandes Borrozzino. **Os Círculos de cultura na educação infantil**: construindo práticas pedagógicas dialógicas, 2018. 171 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2018.

MATA, Juan. O direito das crianças de sonhar. *In*: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. (orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 45-71.

MATOS, Mara. Casos de violência contra crianças e adolescentes crescem na pandemia. **Jornal da USP**, 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=413012>. Acesso em: 23 set. 2021.

MAZARIN, Rafaela. Santo André inicia vacinação de profissionais da educação básica na próxima segunda. **Portal Prefeitura de Santo André**, 2021. Disponível em: <https://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/noticias/item/13893-santo-andre-inicia-vacinacao-de-profissionais-da-educacao-basica-na-proxima-segunda>. Acesso em: 10 out. 2021.

MOREIRA, Lisandra Espíndula *et al.* Mulheres em tempos de pandemia: um ensaio teórico-político sobre a casa e a guerra. **Revista Associação Brasileira de Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 32, e020014, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32240246>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/93BpjQdGtPs9Lxs9SCSWhkr/?lang=pt>. Acesso em: 03 jan. 2022.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL – MIEB. **Diretrizes para o debate sobre as condições de retomada das experiências interativas no contexto da educação infantil**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2021/05/DIRETRIZES-PARA-O-DEBATE-SOBRE-AS-CONDI%C3%87%C3%95ES-DE-RETOMADA-DAS-EXPERI%C3%84NCIAS-INTERATIVAS-NO-CONTEXTO-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL.pdf>. Acesso em: 02 out. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas nº 1386(XIV), de 20 de novembro de 1959. ONU, 1959. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 23 set. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Convenção sobre os direitos da criança**. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. ONU, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 23 set. 2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática**. São Paulo: Papyrus, 2017. p. 19-53.

PEDROSA, Maria Isabel; SANTOS, Maria de Fátima. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. *In*: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teorias e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 51-58.

PIMENTA, Daniele Duarte. **O desenho de meninas e meninos na Educação Infantil**: um estudo sobre as relações de gênero na infância. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

PONTE, João Pedro da. Investigar a nossa própria prática. *In*: GTI - Grupo de Trabalho de Investigação (org.). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. p. 5-28.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA - RNPI. **Carta aberta**. Destinatário: Presidente do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 23 abr. 2020. 1 carta. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Carta-Aberta-ao-CNE.pdf>. Acesso em: 28 set. 2021.

RINALDI, Carla. O currículo emergente e o construtivismo social. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem italiana de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 107-116. v. 1.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 12. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ROCHA, Paulo Marcos Brasil. A pandemia de Covid-19 e suas possíveis consequências para o desenvolvimento e atraso da linguagem e da fala em crianças: uma questão urgente. **Audiology - Communication Research**. v. 26, e2566. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2021-2566>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/WSDZnpJ9Z3YBMz767RW7j3C/?lang=pt>. Acesso em: 08 jan. 2022.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação - DEIF/SE. **Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André**. Santo André: 2019.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação - DEIF/SE. **Orientação Normativa – DEIF/SE – Ensino Remoto**. Santo André: 2020a. Disponível em: <http://santoandre.educaon.com.br/wp->

content/uploads/2020/10/Orienta%C3%A7%C3%A3o-Normativa-Complementar-Ensino-Remoto.pdf. Acesso em: 19 fev. 2021.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação - DEIF/SE. **Orientações Normativa – DEIF/SE – Ensino Remoto**. Dispõe sobre a complementação de normas referentes ao processo de ensino remoto a ser desenvolvido pelas Creches e EMEIEF da Rede Municipal de Santo André nas Etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, durante o período de distanciamento social e pandemia do COVID-19. Santo André: 2020(b).

SANTO ANDRÉ. Decreto nº 17.339, de 31 março de 2020. Dispõe sobre a distribuição de alimentos perecíveis e não perecíveis, Kit Merenda, e produtos de higiene, Kit Higiene, aos alunos da rede municipal de ensino, durante o período de suspensão das aulas, e dá outras providências. **Diário do Grande ABC**, 1 abr. 2020c. Disponível em:
<http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/legislacoes/28395/ficha>. Acesso em: 2 nov. 2021.

SANTO ANDRÉ. Decreto nº 17.568, de 15 janeiro de 2021. Dispõe sobre as atividades escolares na Cidade de Santo André, em razão da pandemia decorrente do Coronavírus. **Diário do Grande ABC**, 16 jan. 2021a. Disponível em:
<http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29383/texto-original?ancora=>. Acesso em: 22 jan. 2021.

SANTO ANDRÉ. Decreto nº 17.596, de 25 fevereiro de 2021. Altera o Decreto nº 17.568, de 15 de janeiro de 2021, que dispõe sobre as atividades escolares na Cidade de Santo André, no que se refere ao início das aulas presenciais na rede pública de ensino. **Diário do Grande ABC**, 26 fev. 2021b. Disponível em:
<http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29417/texto-original?ancora=>. Acesso em: 2 nov. 2021.

SANTO ANDRÉ. Decreto nº 17.606, de 04 março de 2021. Altera o Decreto nº 17.568, de 15 de janeiro de 2021, que dispõe sobre as atividades escolares na Cidade de Santo André, no que se refere ao início das aulas presenciais na rede pública de ensino. **Diário do Grande ABC**, 05 mar. 2021c. Disponível em:
<http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29429/texto-original?ancora=>. Acesso em: 29 nov. 2021.

SANTO ANDRÉ. Decreto nº 17.647, de 09 abril de 2021. Dispõe sobre as atividades escolares, na rede pública e privada da Cidade de Santo André e altera dispositivo do Decreto nº 17.568, de 15 de janeiro de 2021, no que se refere à aplicação do percentual de presença de alunos nos estabelecimentos escolares. **Diário do Grande ABC**, 10 abr. 2021d. Disponível em:

<http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29480/texto-original?ancora=>. Acesso em: 29 nov. 2021.

SANTO ANDRÉ. Decreto nº 17.679, de 14 maio de 2021. Dispõe sobre as atividades escolares na cidade de Santo André, em razão da pandemia decorrente do Coronavírus. **Diário do Grande ABC**, 15 maio 2021e. Disponível em: <http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29526/texto-original?ancora=>. Acesso em: 13 jul. 2021.

SANTO ANDRÉ. Decreto nº 17.727, de 21 julho de 2021. Dispõe sobre as atividades escolares na cidade de Santo André, em razão da pandemia decorrente do Coronavírus. **Diário do Grande ABC**, 22 jul. 2021f. Disponível em: <http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29606/texto-original?ancora=>. Acesso em: 23 out. 2021.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação - DEIF/SE. **Orientações Normativa – DEIF/SE – Protocolos sanitários orientações, práticas de rotina e cuidados essenciais no atendimento de creches municipais e conveniadas do município de Santo André**. Santo André: 2021g.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 65.849, de 06 de julho de 2021. Altera a redação do Decreto nº 65.384, de 17 de dezembro de 2020, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia de COVID-19 e institui o Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para COVID-19, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 7 jul. 2021a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/199000>. Acesso em: 9 abr. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 65.856, de 07 de julho de 2021. Estende a medida de quarentena de que trata o Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020, e as medidas transitórias, de caráter excepcional, instituídas pelo Decreto nº 65.635, de 16 de abril de 2021, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 8 jul. 2021b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=199020>. Acesso em: 9 abr. 2022.

SARMENTO, Teresa. SILVA, Daniela. “Queo a minha shela, queo os amigos”: refletir o isolamento social de bebés em tempos de pandemia, na base de uma experiência vivida em Portugal. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1206-1228, dez., 2020. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1206>. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/77963/45039>. Acesso em: 14 fev. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SCHIFINO, Reni Scifoni. **Direito à creche**: um estudo das lutas das mulheres operárias no município de Santo André. 2012. 169 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais na Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250711/1/Schifino_RenyScifoni_M.pdf. Acesso em: 21 fev. 2021.

SCHIFINO, Reny Scifoni. **Direito à creche**: um estudo das lutas das mulheres operárias no município de Santo André. *In*: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart (orgs.). **Creche e feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015. p. 57-77.

SCHIFINO, Reny Scifoni. A luta das mulheres operárias por creche: do “balde” ao direito à educação. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 4, n. 2, p. 94-111, nov., 2016.

SILVA, Anamaria Santana da. Educação e assistência: Direitos de uma mesma criança. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 40-53, mar. 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644099>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SILVA, José Carlos da. **A qualidade das práticas educativas em uma creche do município de Santo André (SP)**. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1908>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SILVA, Marta Regina Paulo da. **Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis**: “é uma história escorridinha”. 2012. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SILVA, Marta Regina Paulo da. “Meninas não desenham carros... mas tem meninas que desenham”: culturas infantis, relações de gênero e histórias em quadrinhos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 983-1009, set./dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n3p983>. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n3p983>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Uni duni tê... brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. **Guia de Estudantes do Curso de Pedagogia EAD-UMESP**. São Bernardo do Campo: UMESP, 2017a.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Por uma educação infantil emancipatória: a vez e a voz das crianças e de suas professoras. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 58, p. 83-100, 2017b. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/12370>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SILVA, Marta Regina Paulo da. “Essa ciranda não é minha só, é de todos nós”: o brincar e as culturas infantis. **Guia de Estudantes do Curso de Pedagogia-EAD UMESP**. São Bernardo do Campo: UMESP, 2017c.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Criança, infância e cidadania: diálogos de inspiração em Paulo Freire. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 28, n. 1, p. 359-379, jan./abr., 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i1.10088>. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/10088/114116097>. Acesso em: 11 jun. 2022.

SILVA, Marta Regina Paulo da; FASANO, Edson. Crianças e infâncias em Paulo Freire. *In*: SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRA, Jason Ferreira (orgs.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. p. 57- 82.

SILVA, Marta Regina Paulo da; SANTOS NETO, Elydio dos; FASANO, Edson. Infâncias, diálogo e culturas infantis: um olhar desde a perspectiva de “outredade” em Paulo Freire. *In*: SEMINÁRIO FALA (OUTRA) ESCOLA, 6. 2013, Campinas, SP: FE/ Unicamp. **Anais** [...]. Campinas: 2013, p. 53-62.

SOARES, Adriane; FREITAS, Andrezza Cardoso de; GUIMARÃES, Yandra. Estamos formadas, e agora? Vivências e ressignificações das práticas pedagógicas na educação infantil em tempos de pandemia e isolamento social. **Revista Práticas em Educação Infantil**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 6, p. 81-94, 2020. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/praticasei/article/view/2937/1856>. Acesso em: 11 jun. 2022.

SOUZA, Fernanda Cristina de. É preciso erguer a voz: diálogos sobre movimentos sociais, infâncias e pandemia. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1383-1403, dez., 2020. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980->

4512.2020v22nespp1383. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/77881/45046>. Acesso em:
14 fev. 2021.

TERZI, Caroline. Ensino municipal de Santo André terá atendimento presencial de segunda a sexta a partir de 18 de outubro. **Portal Prefeitura de Santo André**. 2021. Disponível em: <https://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/noticias/item/14330-ensino-municipal-de-santo-andre-tera-atendimento-presencial-de-segunda-a-sexta-a-partir-de-18-de-outubro>. Acesso em: 23 out. 2021.

TONUCCI, Francesco. **Com os olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TONUCCI, Francesco. **A solidão da criança**. Campinas: Ciranda das Letras, 2019.

TONUCCI, Francesco. O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 234-257, jul./set., 2020. DOI:
<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6897>. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6897>. Acesso em: 13 jun. 2022.

TREVISAN, Gabriela de Pina. Amigos(as) e Namorados(as): relacionamentos entre pares. *In: Encontro de Intervenção Social*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2006. p. 175-194.

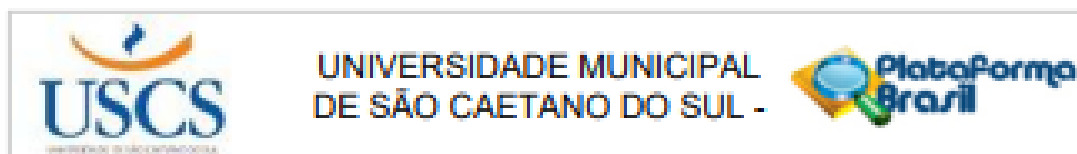
VALENTE, Jonas; RODRIGUES, Alex. Violência contra as mulheres cresce em 20% das cidades durante a pandemia. **Agência Brasil**. 2021. Disponível em:
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-08/violencia-contra-mulheres-cresce-em-20-das-cidades-durante-pandemia>. Acesso em: 23 set. 2021.

VALERIO, Viviane Graciele de Araujo. **As interações e o brincar na e com a natureza**: construindo uma infância desamparada na creche. 2021. 212 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021.

VIEIRA, Natalia Francisquetti Silva. **A avaliação documentada e participativa na creche no contexto de pandemia**: narrativas da trajetória de aprendizagem. 2021. 223 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021.

ANEXOS

Anexo A - Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS INTERAÇÕES E O BRINCAR NO RETORNO PRESENCIAL À CRECHE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Pesquisador: Giselle Carolina Da Silva Alves

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 50574021.1.0000.5510

Instituição Proponente: Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.894.976

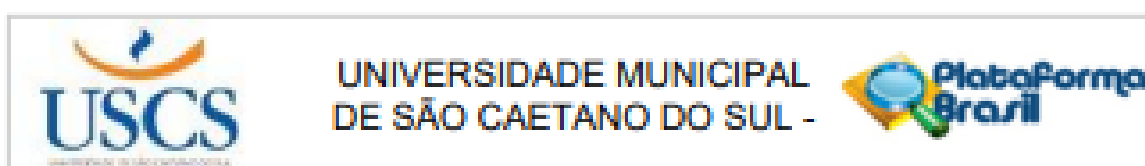
Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do projeto", "Objetivo da pesquisa" e "Avaliação dos riscos e benefícios" foram retiradas do arquivo "Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1766651.pdf) de 07/08/2021 e/ou Projeto Detalhado (Projeto_de_pesquisa_Giselle_Carolina.pdf) de 07/08/2021.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi marcado, logo em seu início, pela doença causada pelo Coronavírus, que tem elevado potencial de contaminação entre as pessoas, fato que levou governantes, por todo o mundo, a tomarem medidas urgentes para controle de contágio pelo vírus. O Brasil, diante da situação pandêmica, anunciou variadas providências de contenção a disseminação do vírus, dentre elas, em março de 2020, o isolamento social, por meio da quarentena, o que fez com que diversas instituições educacionais suspendessem seus atendimentos presenciais, inclusive as creches. Decorrente da quarentena, as instituições educacionais adotaram o ensino remoto emergencial como forma de continuar realizando atendimento às crianças e famílias, como é o caso das creches que passaram a enviar propostas educativas. A Rede Municipal de Ensino de Santo André publicou a Orientação Normativa sobre o Ensino Remoto (SANTO ANDRÉ, 2020), como plano de contingência diante da situação emergencial de saúde. De um momento para o outro, as crianças tiveram as interações com seus pares e educadores(as), suas vivências nos espaços e com os

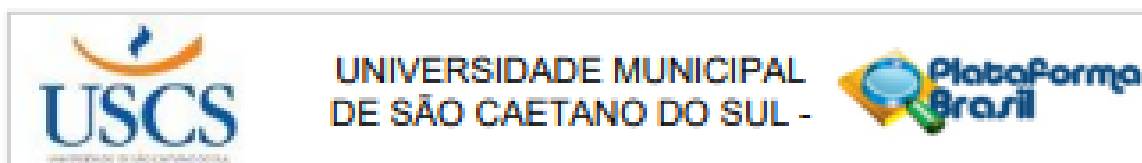
Endereço: Rua Santo Antônio, 50
 Bairro: Centro CEP: 09.521-160
 UF: SP Município: SÃO CAETANO DO SUL
 Telefone: (11)4239-3282 Fax: (11)4231-6688 E-mail: cep@online.uscs.edu.br



Continuação do Parecer: 4.884.878

brinquedos da creche interrompidos, sem aviso prévio. Algumas delas estavam tendo seu primeiro contato com aquele ambiente, iniciando a construção dos vínculos, reconhecendo o local como um lugar confortável, confiante, brincante, com ações de cuidado e educação complementares à família, onde poderiam viver suas infâncias explorando, investigando, interagindo com outras crianças e adultos(as), por meio das suas inúmeras linguagens. Toma-se imprescindível pensar a concepção de creche perante este contexto. Um espaço coletivo, que tem como eixos do trabalho pedagógico as interações e as brincadeiras; um ambiente com objetivo primordial no desenvolvimento integral das crianças bem pequenas e suas aprendizagens; um espaço de direito social de meninos e meninas, conforme assevera as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010). Importante considerar que a creche é resultado de fundamental luta histórica das mulheres que reivindicaram direitos para elas e seus filhos e filhas, em uma perspectiva por um espaço que complementasse a ação das famílias, tanto no cuidar quanto no educar, como evidenciado no estudo de Schifino (2012, p. 4) acerca da luta das mulheres operárias andreenses que reivindicaram desde a “[...] construção do direito a creche até a conquista de uma educação de qualidade para a pequena infância”. De repente, com o contexto pandêmico, esse espaço, fruto de uma grande luta, ficou vazio. As crianças passaram a interagir com suas educadoras e educadores através das telas, com propostas educativas enviadas semanalmente. Em casa, com seus familiares, tiveram que se acostumar a uma nova rotina (pouco antes estavam sendo acolhidas a uma nova rotina na creche). Famílias em home-office precisaram se reorganizar para cuidar e educar suas crianças em período integral, atender as demandas do trabalho e da casa e acompanhar as propostas educativas enviadas pelas instituições de educação, que tinham como principal objetivo a manutenção dos vínculos com as crianças e famílias, reconhecendo a importância das relações entre educadoras(as), crianças e familiares, em um movimento de cooperação entre esses três protagonistas, como enfatiza Malaguzzi (2016). A sobrecarga de trabalho foi algo que atingiu principalmente as mulheres, pois tiveram que desenvolver diversas atividades ao mesmo tempo, aquelas que exerciam no trabalho fora de casa, agora em home-office. Muitas não tendo tempo e recursos para desenvolver as propostas educativas enviadas pelas educadoras e educadores durante o período de ensino remoto emergencial; algumas precisando escolher, diante das suas respectivas prioridades, em auxiliar seus(suas) filhos(as) maiores, que estão nas fases do ensino fundamental e/ou médio. Neste cenário de isolamento social, assim como a sobrecarga de trabalho foi um impacto na vida das pessoas, o desemprego também bombardeou a sociedade, as desigualdades aumentaram, ficando evidente a situação de vulnerabilidade social no país, impactando, sobretudo, na vida da

Endereço: Rua Santo Antônio, 50
 Bairro: Centro CEP: 09.521-160
 UF: SP Município: SÃO CAETANO DO SUL
 Telefone: (11)4239-3282 Fax: (11)4221-9888 E-mail: cep@online.uscs.edu.br



Continuação do Parecer: 4.884.676

população mais empobrecida, bem como das mulheres, indígenas, negros(as) e crianças. A violência contra as mulheres e crianças se agravou neste período, revelando a negligência da sociedade quanto aos seus direitos. Assim como tantos outros absurdos que transformaram a realidade de diversas crianças em um momento tão sensível e angustiante, de tantas incertezas e tristezas, como no caso das crianças do assentamento Quilombo Campo Grande em Minas Gerais, que tiveram que assistir sua escola e casas sendo demolidas devido a um despejo (GOBBI; PITO; MELEÁN, 2020). Quando as crianças não têm casa, nem escola, como terão acesso às aulas remotas? A modalidade de ensino remoto emergencial também revelou que muitas crianças e jovens não têm acesso a internet, por falta de dispositivo digital e conexão para garantir o acompanhamento das atividades, conforme constatou um estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, na publicação de 2 de setembro de 2020, demonstrando, ainda mais, a expansão da desigualdade entre os brasileiros e brasileiras. Com essa modalidade de ensino remoto para a educação infantil, adotada por diversos municípios neste período de pandemia, houve muitos manifestos contrários a essa forma de acesso à educação para as crianças pequenas. Como o manifesto da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, "Educação a Distância na Educação Infantil, Não!", que asseverou a inadequação desta modalidade de ensino, destacando a ilegalidade como fundamento para essa posição, visto ferir os direitos das crianças, contradizendo as concepções de criança, infância e educação infantil defendidas na legislação nacional. O documento ressalta ainda que, "O cenário requer ampla discussão e proposição de políticas que não podem ser improvisadas ou reduzidas a meras atividades conteudistas mediadas pela tecnologia, sob uma máscara de inovação." (ANPED, 2020, p. 4). Entre outros manifestos, o do Fórum Paulista da Educação Infantil: "Vamos Voltar? Agora Não!", também se pronunciou quanto ao risco à vida com o retorno do atendimento nas creches, colocando pontos importantes em discussão e reflexão, como o fato da creche ser, além de um espaço de convivência, um espaço de proteção das crianças; sobre o distanciamento social entre bebês e crianças bem pequenas, que se constitui em um contrassenso ao considerarmos que "O contato físico faz parte da pedagogia da infância." (FPDI, 2020, p. 1). Apesar das manifestações contrárias ao retorno presencial nas creches, este vem sendo considerado e em alguns municípios já iniciaram. Em face a isso, o que fazer no retorno ao atendimento presencial? Diante dessa indagação, a Rede Municipal de Ensino de Santo André realizou discussões referentes aos protocolos de segurança, conforme as especificidades das creches para a elaboração de um documento norteador, com orientação e regimento de procedimentos e protocolos para atendimento presencial das crianças e famílias na creche. Essas discussões começaram em meados

Endereço: Rua Santo Antônio, 50
 Bairro: Centro CEP: 09.521-100
 UF: SP Município: SÃO CAETANO DO SUL
 Telefone: (11)4239-3282 Fax: (11)4231-6888 E-mail: cep@online.uscs.edu.br



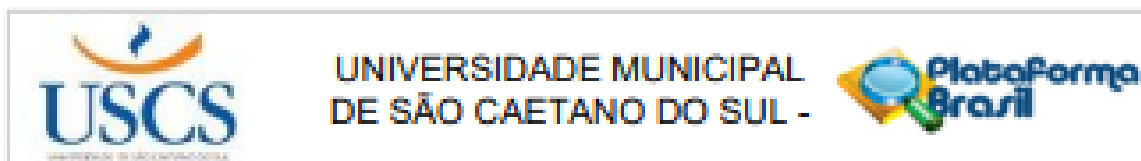
UNIVERSIDADE MUNICIPAL
DE SÃO CAETANO DO SUL -



Continuação do Parecer: 4.884.978

do mês de junho de 2020, em reuniões com as equipes escolares, com propósito de construir um Plano de Ação para o retorno. Cada creche elaborou seu Plano de Ação, conforme as orientações das temáticas estabelecidas pela Secretaria de Educação, com a participação de todos os segmentos de funcionários(as) e de representantes da comunidade, coordenado pela equipe gestora. Para fundamentar as discussões e encaminhamentos, assistiu-se algumas lives nas redes sociais e foram realizadas leituras, sobre o tema, de documentos oficiais da área da educação e saúde, artigos, cartas, entre outros, de estudiosos(as) e pesquisadores(as) que abordaram as questões de protocolos de saúde dentro do espaço das creches. Após cada creche construir seu Plano de Ação para o retorno, esse foi encaminhado e socializado com a Secretaria de Educação e as demais creches da Rede Municipal de Ensino. Assim, com base nesse processo foi criado o documento oficial "Protocolos Sanitários – Plano de Ação para o Retorno", divulgado para os(as) educadores(as) em fevereiro de 2021, após a publicação em 15 de janeiro de 2021 do Decreto nº 17.568 (SANTO ANDRÉ, 2021), que legaliza o retorno das aulas de forma gradual e híbrida, para todas as etapas da educação da Rede a partir do dia 1 de março de 2021, que posteriormente foi sendo adiado devido ao aumento exacerbado da contaminação da Covid-19, intensificando a pandemia. Com vistas a esse retorno ao atendimento das crianças de forma presencial, é preciso direcionar luzes às crianças, pensar nas suas vidas durante esse tempo que permaneceram em casa e agora no retorno à creche. Considerar a maneira como foi interrompida sua frequência e convívio nas unidades educacionais que naquele momento não tiveram tempo de preparação, em um momento turbulento para todos e todas. Famílias vivendo momentos de ansiedades diante das incertezas de diversos aspectos das suas vidas, com o medo de uma doença que estava e ainda está batendo à porta de todos(as), causando dor, tristeza e desespero. As crianças viveram e vivem junto com seus familiares essa situação. Contudo, como viveram/vivem todas as circunstâncias ao seu redor, emocionalmente, fisicamente, socialmente? Somente cada família pode descrever o cenário estabelecido em suas casas, mas apenas cada criança sabe o que viveu/vive. Cohn (2013, p. 21) ressalta sobre a criança ter "[...] um papel ativo na definição de sua própria condição", pois criam, simbolizam, interagem, dão sentido e compreendem o mundo a partir de suas experiências e perspectivas. As crianças são sujeitos sociais que, através de suas interações e brincadeiras, marcam o mundo e produzem cultura. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido na creche deve ter intencionalidade educativa em todas as suas ações, permitindo a criança exercer seus direitos de aprendizagem, conforme consta na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), ao conviverem com outras crianças e adultos(as), por meio das suas diferentes linguagens, em um espaço que integra o brincar, participar, o

Endereço: Rua Santo Antonio, 50	CEP: 09.521-160
Bairro: Centro	
UF: SP	Município: SÃO CAETANO DO SUL
Telefone: (11)4239-3282	Fax: (11)4221-6888
	E-mail: cep@online.uacs.edu.br



Continuação do Parecer: 4.884.676

explorar, o expressar e conhecer-se, de forma significativa à criança e que garanta o exercício de seus direitos sociais.

Educadoras e educadores, em suas propostas educativas encaminhadas às crianças e famílias, precisaram considerar as concepções de criança, infância e educação infantil; os direitos de aprendizagem das crianças; bem como os aspectos relativos as fragilidades causadas diante da situação pandêmica, como o emocional das crianças e famílias, as questões dos recursos de materiais para a realização das propostas sugeridas, os espaços disponíveis e a manutenção dos vínculos de forma remota e virtual. Os contatos virtualmente estabelecidos com as crianças não podem ser considerados substitutos aos que vivenciam nas creches, nas interações que seriam constituídas com outras crianças e adultos(as), assim como as aprendizagens e vínculos que teriam construído no espaço coletivo, que permeia as diferenças culturais, as diferentes formas de expressão, entre tantas outras diferenças que no espaço da creche tomam-se formas de aprendizado para todos e todas que ali convivem. Essas crianças estão retomando às creches após um longo período afastadas, será um novo processo de inserção e acolhimento, pois a comunidade escolar não é mais a mesma, estão ocorrendo mudanças de todas as formas: nas equipes; nas crianças e famílias atendidas pelas unidades educacionais; na estética dos espaços, conforme as orientações dos protocolos sanitários estabelecidos para o retorno presencial. Sendo assim, o retorno deverá considerar as especificidades de cada creche e de cada sujeito integrante dessa situação, incluindo suas experiências vividas neste período e suas perspectivas para esse retorno. Para tanto, será preciso exercitar uma escuta sensível, um saber fundamental à prática educativa (FREIRE, 2017), principalmente com as crianças, que necessitam ser escutadas e compreendidas. Assumir a postura que Cohn (2013, p. 8) trata ao declarar que "Precisamos nos fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista." Ao nos referir à escuta no espaço educacional, surge a dúvida de como a criança é escutada, pois, em uma sociedade adultocêntrica como a brasileira, não se trata de uma postura fácil a ser exercida, visto que requer uma postura ética, uma disposição ao(à) outro(a). Freire (2017) nos ensina que o ato de escutar implica em disponibilidade ao(à) outro(a); em reconhecer a importância do silêncio no momento da comunicação; em amorosidade em uma relação de compartilhamento. Assim, a intencionalidade das propostas pedagógicas que serão proporcionadas na creche após o retorno necessita conversar com as expectativas das crianças, com a forma como vão ressignificar os espaços, as interações e as brincadeiras, pois o brincar e as interações são eixos do trabalho na educação infantil, sendo que: O brincar não é inato, aprende-se a brincar na relação com a cultura, e, nesse sentido, educadores(as) da Educação Infantil devem

Endereço: Rua Santo Antônio, 50
 Bairro: Centro CEP: 09.521-100
 UF: SP Município: SÃO CAETANO DO SUL
 Telefone: (11)4239-3262 Fax: (11)4221-9888 E-mail: cep@online.uscs.edu.br



UNIVERSIDADE MUNICIPAL
DE SÃO CAETANO DO SUL -



Continuação do Projeto: 4.884.676

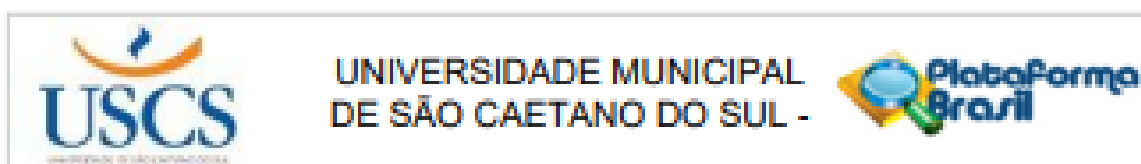
não só compreender a importância da brincadeira para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, para a produção das culturas infantis, como também garantir tempos e espaços intencionalmente planejados para que elas aconteçam. (SILVA, 2017, p. 1)

Portanto, a escuta às crianças será um potencializador para as vivências delas. Nesse sentido, é importante pensar esse sujeito que vive em sociedade, que interage com e no mundo, exposto a uma diversidade de contextos de comunicação e interação. Distante das vivências com os(as) adultos(as) e crianças da creche, cada criança possivelmente teve que se (re)inventar nas suas brincadeiras, na sua forma de viver, interagir, conforme suas condições de vida no momento. Afinal, as crianças "São atores não por serem intérpretes de um papel que não criam, mas por criarem seus papéis enquanto vivem em sociedade." (COHN, 2013, p. 21). Considerando todo este cenário, surge a pergunta para esta pesquisa: De que forma as crianças ressignificam o brincar e as interações em face ao retorno presencial à creche em tempos de pandemia? A hipótese inicial desta pesquisa é a de que as crianças terão para as suas interações e brincadeiras temas relativos à pandemia, tais como: vírus, uso de máscaras, morte, doença, vacina, saudades dos(as) amigos(as) dentre outros. O objetivo geral da pesquisa será o de compreender como as crianças ressignificam o brincar e as interações em face ao retorno presencial à creche em tempos de pandemia. Para tanto, terá como objetivos específicos: 1) Escutar as crianças sobre suas compreensões acerca da pandemia e do retorno presencial; 2) Identificar e analisar as interações estabelecidas pelas crianças entre elas, com os(as) adultos(as) e com os espaços e materiais em face aos protocolos sanitários; 3) Verificar as interações e brincadeiras constituídas pelas crianças no contexto do retorno presencial.

O intuito de pesquisar acerca das compreensões e ressignificações das crianças sobre o brincar e as interações no contexto do retorno ao atendimento presencial nas creches justifica-se pelo afastamento causado pela pandemia, por meio do isolamento social, em que as relações foram prejudicadas, uma vez que o olhar e a escuta voltados às crianças por parte dos(as) educadores(as) ocorreram, em muitas situações, de maneira fragmentada.

Estes ocorreram a partir de recortes, por meio de imagens e vídeos intermediados pelas famílias, tomando as vozes das crianças abafadas pelas circunstâncias, não permitindo que do outro lado, os(as) educadores(as) soubessem como realmente as crianças estavam vivendo esta situação de isolamento social, como interagiram e brincaram, como viveram este momento, e agora, com o retorno presencial, como compreendem e ressignificam as interações e as brincadeiras.

Endereço: Rua Santo Antônio, 50
Bairro: Centro CEP: 09.521-100
UF: SP Município: SÃO CAETANO DO SUL
Telefone: (11)4239-3282 Fax: (11)4221-8888 E-mail: cep@online.uscs.edu.br



Continuação do Parecer: 4.884.676

Hipótese:

A hipótese inicial desta pesquisa é a de que as crianças terão para as suas interações e brincadeiras temas relativos à pandemia, tais como: vírus, uso de máscaras, morte, doença, vacina, saudades dos(as) amigos(as) dentre outros.

Metodologia Proposta:

Decorrente do objetivo central desta investigação, "compreender como as crianças ressignificam o brincar e as interações em face ao retorno presencial à creche em tempos de pandemia", a opção metodológica é por uma abordagem qualitativa, sendo este um estudo de natureza aplicada, a ser realizado a partir de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica, com um grupo de crianças de 2-3 anos, com o qual a pesquisadora atua como docente. Segundo Damiani (2012, p. 2) na pesquisa intervencionista a palavra intervenção é utilizada para "[...] denominar determinado tipo de pesquisa educacional no qual práticas de ensino inovadoras são planejadas, implementadas e avaliadas em seu propósito de maximizar as aprendizagens dos alunos que delas participam". No caso desta pesquisa, a intervenção pedagógica se dará através da criação de contextos brincantes na creche, planejada detalhadamente e orientada pelos documentos oficiais da área e os estudos e pesquisas da área. Para a elaboração da intervenção também se escutará as crianças, de modo a serem considerados seus saberes, suas individualidades e interesses, tais como: brincadeiras favoritas, brinquedos, materiais, espaços, entre outros. Na pesquisa do tipo intervenção pedagógica, as propostas necessitam ser relevantes para o estudo que se pretende realizar e significativo para as crianças que irão participar. De acordo com Damiani et al. (2013), neste tipo de investigação dois são os métodos: •Método de intervenção, que no caso desta pesquisa contemplará observações, registros (escritos, fotográficos e filmagens), produções e relatos das crianças, com apoio de um diário de bordo para registros da professora-pesquisadora. Como descrito por Damiani et al. (2013, p. 60): "O método da intervenção demanda planejamento e criatividade, por parte do pesquisador, bem como diálogo com a teoria – que o auxilia na compreensão da realidade e na implementação da intervenção";•Método de avaliação, que segundo Damiani et al. (2013, p. 59) "Nas intervenções, a intenção é descrever detalhadamente os procedimentos realizados, avaliando-os e produzindo explicações plausíveis, sobre seus efeitos, fundamentadas nos dados e em teorias pertinentes".O processo da coleta de dados será realizado com rigorosidade, Ponte (2002, p.4) ressalta que "[...] para merecer a qualificação de investigação, um trabalho terá de envolver alguma forma de rigor. Isto é, tem de assumir uma natureza minimamente metódica e sistemática", assim, os registros serão feitos com clareza e definição nos

Endereço: Rua Santo Antônio, 50
 Bairro: Centro CEP: 09.521-160
 UF: SP Município: SÃO CAETANO DO SUL
 Telefone: (11)4232-3262 Fax: (11)4231-6888 E-mail: cep@online.uscs.edu.br



UNIVERSIDADE MUNICIPAL
DE SÃO CAETANO DO SUL -



Continuação do Projeto: 4.894.876

procedimentos para que estes sejam condizentes com a realidade dos fatos que ocorrerão, como enfatiza Ponte (2002). Dessa forma, farão parte da coleta de dados os registros realizados no diário de bordo da professora-pesquisadora das observações feitas, fotografias e filmagens, com registros escritos contextualizando as referidas imagens e a transcrição das falas das crianças. As fotografias e filmagens serão feitas em equipamento pessoal da professora/pesquisadora, assim como o arquivamento destes dados, que ficarão armazenados no computador pessoal da professora-pesquisadora, por um período de dois anos, sendo descartados após esse período.

Após a coleta de dados, será realizada a análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977) e Franco (2005) trata-se de um processo sistemático que tem como objetivo a produção de "inferências de conhecimentos" sobre os dados coletados na investigação, com intuito de responder os objetivos da pesquisa. Conforme proposto por Bardin (1977), esse procedimento ocorrerá em três etapas: a pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Neste processo serão constituídas as categorias para organização da análise, que de acordo com Franco, "[...] vão sendo criadas, à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas." (2005, p. 60), no qual estas "implica constantes idas e vindas da teoria ao material de análise, do material de análise à teoria" (2005, p. 58).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como as crianças ressignificam o brincar e as interações em face ao retorno presencial à creche em tempo de pandemia.

Objetivo Secundário:

Escutar as crianças sobre suas compreensões acerca da pandemia e do retorno presencial. Identificar e analisar as interações estabelecidas pelas crianças entre elas, com os(as) adultos(as) e com os espaços e materiais em face aos protocolos de sanitários. E verificar as interações e brincadeiras constituídas pelas crianças no contexto do retorno presencial.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

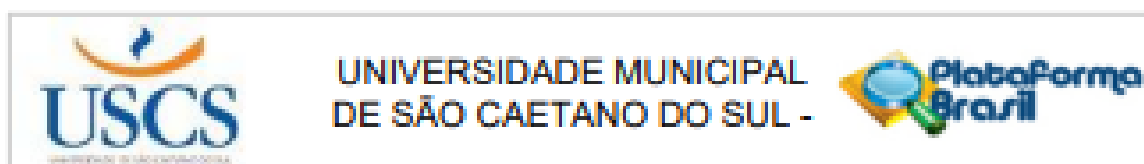
Riscos:

Com relação aos riscos desta pesquisa, estes serão mínimos, a possibilidade pode estar em algum desconforto nas crianças durante a realização dos registros, ao serem fotografadas ou filmadas. Nesse caso, a professora-pesquisadora estará atenta, para caso perceba ou alguma criança se manifeste, sejam tomadas as medidas necessárias.

Benefícios:

No que diz respeito aos benefícios da pesquisa, para as crianças e seus responsáveis, destaca-se a

Endereço: Rua Santo Antônio, 50	CEP: 09.531-100
Bairro: Centro	
UF: SP	Município: SÃO CAETANO DO SUL
Telefone: (11)4233-3282	Fax: (11)4221-8888
	E-mail: cspj@online.uscs.edu.br



Continuação do Protocolo: 4.884.876

escuta atenda às no que diz respeito aos benefícios da pesquisa, para as crianças destaca-se a escuta atenda às suas vozes, buscando uma melhor compreensão quanto às suas interações e ao brincar, com intuito de melhor atender-se às suas necessidades nesses aspectos. Para a produção acadêmica, a investigação contribuirá na construção de procedimentos para a escuta às crianças pequenas, bem como com os estudos da infância que têm se voltado ao entendimento das infâncias neste contexto pandêmico.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto de pesquisa do PPG em Educação - mestrado profissional da USCS.

Critério de Inclusão:

O estudo será realizado em uma creche municipal da rede de ensino de Santo André, com o grupo de crianças da professora-pesquisadora, com idades entre 2 e 3 anos, e cujos os(as) responsáveis tenham assinado o TCLE.

Critério de Exclusão:

Os critérios de exclusão serão as crianças as quais os(as) responsáveis não tenham autorizado a participação e as demais crianças de outras turmas.

Número de participantes: 26

Início do estudo: 01/10/2021 Fim do estudo: 30/06/2022

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide item "Conclusões ou pendências e lista de inadequações".

Recomendações:

Recomenda-se correção do e-mail do CEP-USCS para cep@online.uscs.edu.br.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram observados óbices éticos no presente protocolo de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP-USCS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS No 510 de 2016 e na Norma Operacional CNS No 001 de 2013, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa (emenda proposta ao projeto de pesquisa) (notificação).

Endereço: Rua Santo Antônio, 53

Bairro: Centro

CEP: 09.521-160

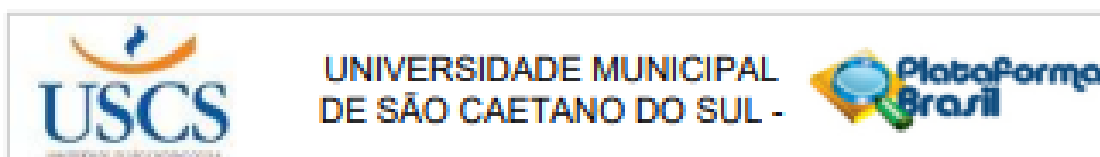
UF: SP

Município: SÃO CAETANO DO SUL

Telefone: (11)4239-3282

Fax: (11)4221-6888

E-mail: cep@online.uscs.edu.br



Continuação do Parecer: 4.884.676

Este CEP ressalta a importância do envio dos relatórios parciais e final, sendo uma responsabilidade assumida pelo pesquisador ao submeter o seu projeto para apreciação. De acordo com a Resolução CNS No 510 de 2016, consta no capítulo VI, Art. 28, incisos I a V, que: "A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais cabendo-lhe:

- I – conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- II – apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- III – manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- IV – apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo deverão ser apresentadas ao CEP-USCS de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

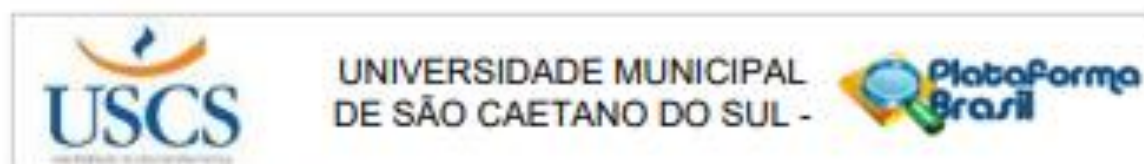
Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1766651.pdf	07/08/2021 18:15:07		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_anuência_SA_Giselle_Carolina.pdf	07/08/2021 18:37:19	Giselle Carolina Da Silva Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Giselle_Carolina.pdf	07/08/2021 18:27:04	Giselle Carolina Da Silva Alves	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_Giselle_Carolina.pdf	07/08/2021 18:26:26	Giselle Carolina Da Silva Alves	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Giselle_Carolina.pdf	07/08/2021 18:23:07	Giselle Carolina Da Silva Alves	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rua Santo Antônio, 50
 Bairro: Centro CEP: 09.521-160
 UF: SP Município: SÃO CAETANO DO SUL
 Telefone: (11)4239-3292 Fax: (11)4221-9888 E-mail: cep@online.uscs.edu.br



Continuação do Processo: 4.886.976

Não

SÃO CAETANO DO SUL, 09 de Agosto de 2021

Assinado por:
Brigitte Rieckmann Martins dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Santo Antonio, 50
Bairro: Centro **CEP:** 09.521-160
UF: SP **Município:** SÃO CAETANO DO SUL
Telefone: (11)4239-3282 **Fax:** (11)4221-8888 **E-mail:** cep@online.uscs.edu.br

Anexo B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



As interações e o brincar no retorno presencial à creche em tempos de pandemia

Giselle Carolina da Silva

Número do CAAE: 50574021.1.0000.5510

Convidamos _____, sendo o(a) responsável _____, sendo seu/sua _____, sendo legal _____, a participar de uma pesquisa e este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegura seus direitos como participante de pesquisa e foi elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pela pesquisadora e pelo(a) senhor(a), sendo que uma via será sua e outra ficará com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma e, aproveite para esclarecer suas dúvidas. Se o(a) senhor(a) tiver perguntas, poderá fazê-las à pesquisadora. O(a) senhor(a) NÃO sofrerá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se não aceitar a participação da criança nesta pesquisa ou retirar sua autorização em qualquer momento.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Justificativa e Objetivos

O tema desta pesquisa versa sobre o brincar e as interações das crianças no retorno presencial à creche em tempos de pandemia, que tem como finalidade a elaboração de uma dissertação de mestrado da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. A participação de todos(as) envolvidos(as) neste processo de observação e escuta às crianças será muito importante para este estudo.

O intuito da pesquisa justifica-se pelo afastamento causado pela pandemia, por meio do isolamento social, em que as relações foram prejudicadas, uma vez que o olhar e a escuta voltados às crianças por parte dos(as) educadores(as) ocorreram, em muitas situações, de maneira fragmentada, através de recortes por meio de imagens e vídeos intermediados pelas famílias, não permitindo que do outro lado, os(as) educadores(as) soubessem como as crianças estavam vivendo esta situação de isolamento social, como interagiram e brincaram, como viveram este momento, e agora, com o retorno presencial à creche, o objetivo desta pesquisa é compreender como as crianças criam novos sentidos ao brincar e interagir, face aos protocolos sanitários estabelecidos neste momento de pandemia.

Procedimentos

As observações e escuta às crianças serão realizadas no contexto presencial na creche, por meio de um projeto interventivo pedagógico que ocorrerá nas vivências propostas pela professora-pesquisadora. As vivências com as crianças serão registradas através de fotografias, filmagens e registros escritos no diário da professora-pesquisadora. Todos esses registros serão armazenados por um período de dois anos no computador pessoal da professora-pesquisadora, sendo depois desse período descartados.

Desconfortos e Riscos

Esta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Seus riscos são mínimos, visto que pode ocorrer algum desconforto durante a realização dos registros fotográficos e filmagens. Nesse sentido, a professora-pesquisadora ficará atenta, para caso perceba ou a criança e/ou responsável se manifeste, sejam tomadas as medidas necessárias.

Os procedimentos adotados obedecem aos critérios de ética em pesquisa conforme a Resolução no. 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde.

O(a) senhor(a) tem a liberdade de recusar a participação ou a continuação da participação da criança em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo para o(a) senhor(a) e para a criança.

Benefícios

Quanto aos benefícios, para as crianças destaca-se a escuta atenta às suas vozes, buscando uma melhor compreensão quanto às suas interações e ao brincar, com intuito de melhor atender-se às suas necessidades nesses aspectos. Para a produção acadêmica a investigação contribuirá na construção de procedimentos para a escuta às crianças pequenas, bem como com os estudos da infância que têm se voltado ao entendimento das infâncias neste contexto pandêmico.

Não haverá nenhum custo ou benefício financeiro para o(a) senhor(a) ou para a criança.

Acompanhamento e Assistência

A criança terá direito à assistência integral e gratuita devido a danos diretos e indiretos, imediatos e tardios, que possam vir a ser causados em função da participação da pesquisa, pelo tempo que for necessário.

Sigilo e Privacidade

As informações desta pesquisa serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Nesse caso, o(a) senhor(a) estará autorizando o uso das fotos, dos vídeos e do áudio da criança na elaboração do texto de dissertação desta pesquisa, que se tornará pública através do site da Universidade Municipal de São Caetano do Sul; bem como de possíveis artigos publicados em revistas científicas ou

livros; e através de um e-book, a ser publicado como produto educacional do curso de mestrado, que apresentará os resultados desta pesquisa.

Ressarcimento e Indenização

O(a) senhor(a) terá direito a buscar indenização ou ressarcimento caso a criança se sinta prejudicada em decorrência desta pesquisa.

Contato

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, o(a) senhor(a) pode entrar em contato com a pesquisadora: Giselle Carolina da Silva, através do telefone (11) 97487-5066, ou pelo e-mail giselle_carolina@outlook.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre a participação da criança na pesquisa e sobre questões éticas do estudo, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da USCS, através do telefone (11) 42393282 ou e-mail: cep@online.uscs.edu.br

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

O CEP tem como função avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das Instituições, além de ser um órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos e métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito a participação.

_____ Data: ____/____/_____
(Assinatura do(a) responsável legal)

Responsabilidade da Pesquisadora

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução no. 510, de 07 de abril de 2016, CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao(à) responsável pela criança participante desta pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP. Comprometo-me utilizar os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento.

_____ Data: ____/____/_____
(Assinatura da pesquisadora)