

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO E  
FORMAÇÃO HUMANA**

**NATÁLIA APARECIDA ALVES MESQUITA**

***“AH, NÃO GOSTO DO CORONA, ELE NUNCA ME DEIXOU BRINCAR”*: O QUE  
DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE AS VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
DURANTE/PÓS PANDEMIA DA COVID-19 (2020-2022)?**

Belo Horizonte  
2023

NATÁLIA APARECIDA ALVES MESQUITA

**“AH, NÃO GOSTO DO CORONA, ELE NUNCA ME DEIXOU BRINCAR”: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE AS VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE/PÓS PANDEMIA DA COVID-19 (2020-2022)?**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação e Formação Humana junto ao Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG).

**Linha de Pesquisa I:** Culturas, memórias e linguagens em processos educativos

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Braz Maletta

Belo Horizonte  
2023

---

M582a Mesquita, Natália Aparecida Alves  
“Ah, não gosto do Corona, ele nunca me deixou brincar”: o que dizem as crianças sobre as vivências na educação infantil durante/pós pandemia da covid-19 (2020-2022)? [manuscrito] Natália Aparecida Alves Mesquita. – 2023

1 recurso online, 199 f.; il.,color

Orientadora: Ana Paula Braz Maletta.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Bibliografia: f. 123-130

Apêndices: 131-199

1. Infância - Teses. 2. Educação de crianças - Teses. 3. Pandemia. 4. Educação – Teses. I. Maletta, Ana Paula Braz. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD: 323.352

---

Ficha Catalográfica: Arlete Inocência Menezes Leal Granados CRB/6 - 3100

Dedico este trabalho a todas as crianças que deram a mim o seu valioso tempo, que, por vezes, imersas no mundo da fantasia e da brincadeira, fizeram pausas para irem ao meu encontro e me permitiram sentir fascínio com suas ações. Por vezes, os seus doces semblantes diziam mais que palavras, e os brinquedos junto à imaginação, alinhavam-se ao brilho no olhar dos pequenos, trazendo a certeza de que o meu caminhar só fez sentido por estar junto a elas.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é o maior ato de amor em nossas vidas. Eu sou grata. Grata a tantos que nessa caminhada me fortaleceram para que eu pudesse concluir mais uma fase.

A Deus, o meu Tudo, eu entrego e dedico cada palavra escrita, pois Ele é a minha maior fonte de inspiração, maior cuidador e ajudador.

Agradeço à minha mãezinha, Maria Cristina, que, desde meus cinco anos, em um pedaço de tampa de geladeira, perto das mangueiras da casa de meu avô, ensinou-me a ler e a ser zelosa em tudo que faço. Minha mãe nunca se importou com as paredes rabiscadas em uma casa por uma criança que só queria expressar suas emoções, brincar e imaginar que era mil e uma profissões de “gente grande”. Minha mãe não se importava em me ver sair com cadernos, livros e lápis na mão ao invés de bonecas. Ganhar livros de doações era mais fácil que ganhar as bonecas. À minha mãezinha, obrigada por me ajudar nos cursinhos, nas aulinhas pagas do Ensino Médio, nos documentos que tanto precisei para conseguir cursar o Ensino Superior. Obrigada por sempre me impulsionar a não desistir dos meus sonhos. Eu te amo!

Agradeço ao meu Pai, Adriano Agostinho Mesquita (in memoriam), que esteve presente espiritualmente e tão perto. Pai, sua presença é viva e o seu amor e desprendimento das coisas da Terra foi o maior legado que pôde deixar para mim. Eu te amo, Pai!

Agradeço à minha tia Ana Paula Grigório, por sempre estar presente e se preocupar comigo. Eu sei que sua preocupação é amor, e esse amor também é vivo em mim.

Agradeço às crianças que, gentilmente, participaram dessa pesquisa. André, Emanuel, Sofia, João, Pedro e Alana, sou imensamente grata pelo amor que emanaram a mim e, por suas falas, pensamentos, gestos e olhares, propiciarem à feitura dessa Dissertação e algumas “tardes” de meu caminhar.

Gratidão eterna à minha orientadora Professora Dra. Ana Paula Braz Maletta. Ana, minha amada Ana, eu não imaginaria que, durante o Mestrado, eu teria uma conselheira e professora extremamente competente e, além de tudo, um ser humano que sabe compreender. Ana, você é a “criança grande” de Corsaro, cheia de escuta sensível, sorriso sincero e leve; você foi mostrando pelo caminho que tudo deveria ter a alma de uma criança. Eu sou muito grata ao seu amor pela pesquisa com as crianças, o que me fez amar mais ainda este trabalho. Você brilha com uma força gigante. Sua vida me inspira muito. Obrigada por tanto.

Obrigada Laelma, minha colega de Mestrado, que tanto me ajudou nos momentos em que mais precisei e, que, por vezes, estive perdida. Laelma, sua generosidade reflete o amor em seu coração e faz ter “a alma leve de um passarinho”, como diz Manoel de Barros.

Obrigada, também, à FAE/UEMG, especialmente à FAPEMIG, pela oportunidade de ser bolsista, o que tanto me ajudou financeiramente nos momentos em que mais precisei. Sou grata a cada um que esteve ao meu lado na construção dessa potente Dissertação, que traz a voz das crianças.

“A memória ama o que fica eterno.”

Adélia Prado

## RESUMO

A presente dissertação de mestrado objetiva, principalmente, compreender as perspectivas de crianças de cinco e seis anos sobre as vivências propostas pelas instituições de Educação Infantil (EI), no contexto da Covid-19, no município de Divinópolis, Minas Gerais (MG). A base teórica utilizada pautou-se nos conceitos de vivência e de experiência a partir dos Estudos Benjaminianos (1970, 1984), além de trazer as contribuições da Sociologia da Infância para se pensar as concepções de criança e de infância(s) a partir de Sarmiento (1997, 2008, 2009), Qvortrup (2010), Corsaro (2011) e Abramowicz (2011, 2018) e estudos sobre a participação infantil em pesquisas com crianças, como Cruz (2008, 2015) e Kramer (2005; 2009). Este estudo foi desenvolvido no contexto pandêmico da Covid-19 e, por isso, a realidade vivenciada, as implicações sociais, políticas e econômicas são relevantes e discutidas. Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho interpretativo, que adota um conjunto de estratégias e de ferramentas metodológicas que visam dar conta da complexidade desta investigação que considera as crianças sujeitos participantes, cujas vozes foram ouvidas. Nesse sentido, utilizou-se dos seguintes procedimentos metodológicos, a saber, revisão bibliográfica, entrevistas-conversas, histórias para completar e desenho comentado. Para a análise dos dados, foi feita uma aproximação com a Técnica de Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2011), que teve como finalidade uma leitura crítica aprofundada dos dados e, por meio da descrição e da interpretação dos materiais, possibilitou uma reflexão das respostas das crianças com o aporte teórico. Em meio ao que foi dito pelas crianças, pode-se refletir e analisar que elas possuem conhecimentos científicos sobre a pandemia da Covid-19 e sobre as implicações físicas e mentais causadas por ela. Durante o período de distanciamento social, as crianças demonstraram sentir falta da escola; espaço que elas têm como lugar de brincadeiras e de socialização. Os entrevistados relataram não terem gostado, durante esse período, de realizar atividades em casa, como escrever, fazer tarefas e vídeos em excesso, mas gostaram de realizar experiências, que, para eles, possuem significados, como brincadeiras ao ar livre, histórias, danças, teatro. Ao retornarem à escola, no período pós distanciamento social, as crianças apontaram a falta dos espaços, brinquedos, professora, colegas e animais da escola. Elas demonstraram, também, que as vivências e as experiências, que mais fizeram sentido para elas, no período de distanciamento social, foram aquelas que trouxeram relação direta com as brincadeiras, com o seu corpo e com a natureza. Escutar as crianças e valorizar a participação desses indivíduos, destacando suas opiniões, seus sentimentos e seus anseios frente às vivências propostas pelas instituições de EI, durante a crise sanitária acarretada pela Covid-19,

considerando, também, a realidade social das crianças, no contexto atual, tendo em vista a retomada das atividades presenciais nas instituições de EI, evidenciam a relevância desta investigação.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Pandemia; Crianças; Vivências; Experiências.

## ABSTRACT

The main objective of this master's thesis was to understand the perspectives of children aged 5 and 6 on the experiences proposed by Early Childhood Education (EI) institutions, in the context of Covid-19, in the municipality of Divinópolis, Minas Gerais (MG). The theoretical basis used was based on the concepts of living and experience from the Benjaminian Studies (1970, 1984), in addition to bringing contributions from the Sociology of Childhood to think about the conceptions of children and childhood(s): Sarmiento (1997, 2008, 2009), Qvortrup (2010), Corsaro (2011) and Abramowicz (2011, 2018) and studies on child participation in research with children: Cruz (2008, 2015), Kramer (2005; 2009). This study was developed in the context of the Covid-19 pandemic and, therefore, the reality experienced, the social, political and economic implications are relevant and discussed. It was a research with a qualitative approach, of an interpretative nature, which adopts a set of strategies and methodological tools that aim to account for the complexity of this investigation, which considers children as participating subjects, whose voices were heard. In this sense, the following mythological procedures were used: bibliographic review, interviews-conversations, stories to complete and commented drawing. For data analysis, an approximation was made with the Content Analysis Technique (CA) proposed by Bardin (2011), which aimed at an in-depth critical reading of the data and, through the description and interpretation of the materials, enabled a reflection of the children's answers with the theoretical support. Through the children's responses, one can reflect and analyze that they have scientific knowledge about the Covid-19 pandemic and the physical and mental implications caused by it. During the period of social distancing, the children demonstrated that they missed school, a space they have as a space for playing and socializing. During this period, the children did not like to carry out activities at home, such as writing, doing tasks and videos in excess, but they liked to carry out experiences that, for them, had meanings, such as outdoor games, stories, dances, theater. When returning to school in the post-social distance period, the children said about the lack of spaces, toys, teacher, colleagues and school animals. The children demonstrated that the experiences in the period of social distancing that made sense to them were directly related to the games, their bodies and nature. Listening to children and valuing their participation, highlighting their opinions, feelings and concerns regarding the experiences proposed by EC institutions during the health crisis caused by Covid-19, also considering the social reality of children, in the current context, in view of the resumption of face-to-face activities in ECE institutions, demonstrate the relevance of this investigation.

**Keywords:** Early Childhood Education; Pandemic; Children; Experiences; Experiences.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Desenho de André 12/2021 .....	106
FIGURA 2 – Desenho de Pedro 12/2021 .....	108
FIGURA 3 – Desenho de Alana 04/2022 .....	109
FIGURA 4 – “A gente adora brincar no parquinho lá” – ANDRÉ (12/2021) .....	136
FIGURA 5 – “ (...) minhas amigas do CMEI, elas gostam de pular no corda (...) – ANDRÉ (04/2022) .....	136
FIGURA 6 – “Lá na balança vermelha pequena eu gosto de ir em pé” – EMANUEL (12//2021) .....	137
FIGURA 7 – “ Essa à porta da minha escola” – EMANUEL (04/2022).....	137
FIGURA 8 – “Eu vou fazer o tanque de areia que é o lugar que eu mais gosto de brincar (...)” -PEDRO (12/2021) .....	138
FIGURA 9 – “Eu fiz a biblioteca que agora tem uma televisão com o youtube para a gente ver osdesenhos da historinha” – PEDRO (04/2022) .....	138
FIGURA 10 – “Eu gosto de brincar na casinha, de salão de beleza com as minhas amigas e demamãe filhinha (...) – SOFIA (12/2021).....	139
FIGURA 11 – “Aqui é o portão lá que eu entro e aqui é a van que tem as crianças que vem juntocomigo brincando na van.” – SOFIA (04/2022) .....	139
FIGURA 12 – Eu vou fazer a poça de lama que a gente brincou muito lá na escola (...) – ALANA(12/2021) .....	140
FIGURA 13 – “Eu tô fazendo hoje onde fica o galo e a galinha lá da escola porque eu adorocuidar deles (...)” – ALANA (04/2022) .....	140
FIGURA 14 – “Eu gosto lá do lugar que tem os livros para ler.” – JOÃO (12/2021).....	141
FIGURA 15 – “Eu fiz aonde faz o papá da escola que é a merendinha gostosa.” – JOÃO (04/2022) .....	141

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Levantamento do grupo de crianças do 2º período do CEMEI’S pesquisadas	35
QUADRO 2 – Legenda de cores utilizadas na categoria de análise.....	73
QUADRO 3 – Percepções das crianças sobre o período em que estiveram distantes da escola .....	192
QUADRO 4 – Vivências propostas no processo de retomada das atividades presenciais pelas instituições de EI .....	193
QUADRO 5 – Vivências significativas propostas pelas instituições de EI .....	194
QUADRO 6 – Vivências menos significativas propostas pelas instituições de EI.....	195
QUADRO 7 – Percepções sobre o coronavírus.....	196
QUADRO 8 – Brincadeiras e interações sociais/ Distanciamento social.....	197
QUADRO 9 – A falta do espaço “escola”.....	197
QUADRO 10 – “Brincar” ao retomar a escola.....	198
QUADRO 11 – Experiências, Corpo e Natureza no contexto pandêmico .....	198
QUADRO 12 – “Atividades” e “Estudar” como vivências não significativas.....	199

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEI's	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-Escolar
DCNEI	Diretriz Curricular Nacional da Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FAE	Faculdade de Educação
HC	História para Completar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
PNE	Plano Nacional da Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
REAPNP	Regime de Atividades Pedagógicas Não Presenciais
SEDES	Secretarias de Estado de Desenvolvimento Econômico
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Divinópolis
SES	Secretarias de Estado da Saúde
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>26</b>
1.1 A escolha do grupo de crianças para realização desta pesquisa .....	29
1.2 Os percursos para o trabalho de campo desta investigação .....	36
1.3 “É caminhando que se faz o caminho ...”: a construção das ferramentas metodológicas no percurso da dissertação com as crianças.....	40
1.3.1 Entrevistas-conversas .....	41
1.3.2 Desenhos .....	43
1.3.3 Histórias para completar .....	45
<b>2 CAMINHOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS TRILHADOS NESTA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>48</b>
2.1 Histórico da Pandemia da Covid-19 .....	50
2.1.1 Consequências da Pandemia.....	53
2.2 Sobre infância(s) e crianças: alguns apontamentos .....	56
2.3 Educação Infantil: um olhar histórico .....	61
2.4 Vivência e Experiência .....	68
<b>3 DESCORTINANDO O PROCESSO EM CAMPO.....</b>	<b>75</b>
3.1 Análise dos dados produzidos com/sobre as percepções das crianças .....	75
3.1.1 Eixo temático 1 - Percepções das crianças sobre pandemia e saudades “Eu fiquei triste, com bastante saudade da minha escola e de brincar com meus amigos. Mas, agora que eu voltei, eu já estou me sentindo feliz” .....	76
3.1.2 Eixo temático 2 - Percepções das crianças sobre as propostas de atividades durante a pandemia .....	90
3.1.3 Eixo temático 3 - Percepções das crianças a respeito das vivências no retorno presencial para a instituição de Educação Infantil.....	99
3.1.4 Devolutiva da pesquisa para/com as crianças e suas famílias .....	114
<b>4 PALAVRAS FINAIS: NARRATIVAS QUE INSTIGAM A NOVOS INÍCIOS .....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICE A – BLOCOS TEMÁTICOS .....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE B – DESENHOS.....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE C – HISTÓRIAS PARA COMPLETAR .....</b>	<b>142</b>

<b>APENDICE D – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS-CONVERSAS; HISTÓRIAS PARA COMPLETAR E DESENHO COMENTADO .....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE E – QUADROS.....</b>	<b>192</b>

## INTRODUÇÃO

As nossas<sup>1</sup> vivências e experiências são parte fundamental de quem somos, do que construímos e do caminho que percorremos. Junto à pesquisa, trazemos nossa história de vida carregada de desejos, de sonhos e de afetos; marcados sempre por muitos encontros e partilhas entre as pessoas. Ao olhar minha caminhada de vida, refiro-me a ela com amor, carinho e agradecimento, sabendo que estou em terna continuidade. Por isso, quero mostrar os caminhos que percorri para chegar até aqui, pois acredito que isso facilitará a compreensão do motivo do presente estudo. Espero que a leitura seja prazerosa, assim como foi para mim realizar essa pesquisa, sem perder a ética e a cientificidade de se pesquisar crianças. Esse trabalho pauta-se em uma perspectiva para além dos resultados e da análise dos dados realizados; mas, sim, nas provocativas e minúcias que as crianças produzem em nós adultos, as quais trazem muitas reflexões e novas perguntas.

Sou mulher, com uma ancestralidade indígena, enraizada na natureza e amante de tudo o que ela oferece. Filha de Maria Cristina Alves Mesquita, uma mulher mineira que sabe dizer sim ao mundo pelo seu coração enorme, mas tão cedo, e não por opção, disse “não” para os estudos. Ofereceu tudo o que precisava para os meus estudos, vivendo com um salário mínimo e se desdobrando para que eu pudesse alçar voos longos. Sou filha, também, de Adriano Agostinho Mesquita, homem íntegro e amoroso que, mesmo com sua partida repentina, deixou a herança da integridade como sua lembrança na terra.

Sou a primeira da geração de minha família a ingressar em um programa de pós-graduação *Strictu Sensu*, o mestrado. Sou Pedagoga, Psicopedagoga e Pesquisadora do GEPICE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância(s), Criança e Educação) da FAE/UEMG e atuo na Educação Infantil (EI), no município de Carmo do Cajuru, situado a 10 quilômetros da minha cidade natal, Divinópolis - MG. A escolha do tema desta dissertação de mestrado se relaciona à minha caminhada de formação profissional. Desde o início da graduação em Pedagogia, na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) - unidade Divinópolis - iniciada em 2016, observava o quanto se dizia sobre as crianças nas disciplinas do curso, contudo, não se oportunizava que as vozes dessas crianças fossem ouvidas em pesquisas, debates e rodas de conversas. Ao dizer sobre as infâncias e as crianças, quase sempre havia uma visão centrada nos adultos, estabelecendo-se o que para nós, adultos, seria melhor, viável e possível de se

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, em alguns momentos, aparecerão, além da impessoalidade, trechos em primeira pessoa do plural e, principalmente, do singular, que atenuam a subjetividade do trabalho e deixam mais evidente a relação de afeto entre a pesquisadora e as crianças.

realizar na prática pedagógica. Essa visão adultocêntrica<sup>2</sup> sobre as crianças, embora naquela época eu ainda não compreendesse muito bem o termo, trouxe um incômodo pessoal que motivou estudos, leituras e práticas durante o curso de Pedagogia.

Foi no 3º período do curso, na disciplina de *Práticas Pedagógicas do Trabalho Docente*, que a professora Mestra Simone Grace, oportunizou à minha turma de graduação ampliar os conhecimentos sobre as crianças e as suas infâncias, ao levar para a sala de aula alguns pedagogos, de diferentes áreas, para relatarem suas experiências na prática educacional. Uma das convidadas, a pedagoga Priscila Lacombe, mostrou-nos a importância dos estudos centrados na e para as crianças e as infâncias. A educadora compartilhou sua experiência de intercâmbio em Reggio Emilia, no norte da Itália, e na Escola da Ponte, em Portugal. Durante esse momento, pude apreciar diversas vivências das crianças, como a produção de obras de artes, fotografias e registros escritos, o que me permitiu aproximar de uma pedagogia pautada na participação e na inteireza das crianças.

Além disso, ao longo da graduação em Pedagogia, consegui participar de grupos de estudos e de pesquisas que tinham como temática os estudos sociais da infância. Realizei diversos cursos de extensão sobre as crianças, infâncias e outras temáticas que não envolvem necessariamente o tema dessa pesquisa, mas que contribuíram para a minha formação. Atuei no Movimento Social da Rede Sollare, no Brasil da Região Sudeste<sup>3</sup>, com estudos quinzenais, nos quais participava virtualmente. Comecei a me interessar cada vez mais pela temática e buscar cursos de extensão e movimentos para pesquisar que envolvessem o estudo com crianças. Tive a oportunidade de participar da Rede Diálogos<sup>4</sup>, que me proporcionou, durante um ano, imersão em cursos e em aprofundamento na temática da teoria e prática de pesquisa com crianças. Por meio desses estudos, consegui me aproximar das formações, textos, pesquisas e práticas que valorizam as crianças.

Nesse contexto e, com base na pesquisa empírica com crianças, surgiu o tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): “A percepção da criança sobre as vivências na Instituição de Educação Infantil.” Diante da descoberta de que a pedagogia é uma ciência para

---

<sup>2</sup> Visão adultocêntrica ou “adultocentrismo” foi discutido pela professora brasileira Fúlvica Rosemberg (1976), indicado como uma das formas de colonialismo fortemente presente no contexto da infância.

<sup>3</sup> A Rede Sollare no Brasil é uma rede de articulação e difusão das ideias da prática educativa de Reggio Emilia, em defesa de uma cultura mundial da infância numa perspectiva integral e integrada e de intercâmbios entre os estados brasileiros e países da América Latina. Os principais objetivos desse movimento são os debates acerca das culturas das infâncias no Brasil e propostas de políticas públicas que visam a inclusão para todos.

<sup>4</sup> A Rede Diálogos é uma rede de formação de educadores que tem como objetivo contribuir para a qualidade de ações pedagógicas centradas na Pedagogia da Infância e nos estudos sociais da Infância. Atualmente, a casa de formação da rede Diálogos se encontra em São Paulo, mas as formações acontecem de maneira semipresencial e presencial.

as crianças (FERREIRA, 2004), não poderia deixar de realizar a conclusão do curso em Pedagogia com uma pesquisa sobre e por elas. Ao terminar, em 2019, a pesquisa empírica, que motivou meu TCC, pude constatar que havia mais questões a serem pesquisadas sobre a temática do que conclusões. Observei que, no campo de estudos sociais da infância, embora não seja recente seu aprofundamento no Brasil, ainda existiam poucos estudos relacionados a investigações que privilegiassem as crianças como participantes das pesquisas.

No ano de 2019, graduei-me em Pedagogia com habilitação Educação Básica dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional, última turma com o currículo habilitado para tal. Ainda, realizei em 2019 e 2020 a pós graduação *lato sensu* em Neuropsicopedagogia, pela Faculdade Venda Nova do Imigrante, o que me possibilitou iniciar com atendimentos psicopedagógicos, em um espaço fundado por mim, no ano de 2020. Tal local, intitulado “Humanizar Pedagógico”, tinha o objetivo de atender, em Apoio Educacional Especial (AEE), crianças de cinco a dez anos. Contudo, no ano de 2020, a pandemia ocasionou a impossibilidade de continuar com os atendimentos presenciais, e o espaço teve que ser fechado. Por isso, dediquei-me ainda mais aos meus estudos.

Para atender a uma inquietude de tantas questões ainda deixadas no TCC, surgiu a iniciativa de cursar o mestrado no Programa Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FAE/UEMG), objetivando, assim, a ampliação do meu conhecimento e de estudos e pesquisas com e sobre crianças. Também, em 2020, com o isolamento social devido à pandemia de Covid-19, senti a necessidade de aprofundar os estudos sobre a Educação Infantil. Sempre entendi que esse era um dos meus lugares de atuação enquanto educadora, então, deveria estar em constante aprimoramento, contando sempre com estudos e pesquisas para continuar oferecendo o melhor para as crianças.

Foi então que, no primeiro semestre de 2021, após um ano da conclusão da minha graduação, decidi realizar a inscrição para o Mestrado em Educação e Formação Humana da FAE/UEMG. Sempre acreditei que os estudos nos auxiliam com a prática e influenciam diretamente as crianças com as quais atuamos diariamente na EI. Além disso, a realização do mestrado seria a concretização de mais uma etapa para alcançar outras que ainda almejo. Nas etapas descritas até a seleção do mestrado, em comum, tem-se o desejo de falar sobre as crianças, infâncias e Educação Infantil como temáticas que exigem qualificação e se classificam como estudo complexo e científico.

Fui aprovada na seleção de mestrado da FAE/UEMG. Desse modo, o desejo de mostrar que se faz pesquisa científica com crianças, e que os dados científicos coletados destes estudos

podem contribuir para a organização, a estrutura e o desenvolvimento da sociedade fizeram-me propor a presente pesquisa. Para além de motivações pessoais, há autores e autoras que também justificam a relevância de se pesquisar com e sobre crianças. Como exemplo, pode-se citar o estudo de Maria Malta Campos (2008) no artigo: “Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica”, que trouxe uma aproximação com a justificativa científica para que a presente investigação fosse realizada. Também, o trabalho de Ana Lúcia Goulart Faria, Zélia de Brito Fabri Dermatini e Patrícia Dias Prado (2002), que resultou no livro: “Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças” foi crucial em auxiliar na reflexividade de metodologias que vão ao encontro das culturas infantis. Por fim, o livro mais recente que busquei ler e refletir antes de iniciar a pesquisa foi: “Das pesquisas com crianças à complexidade da infância”, de Altino José Martins Filho e Patrícia Dias Prado (2020), que mostra pesquisas recentes com crianças e questões éticas/metodológicas.

Contudo, em 2021, ano em que eu começaria a pesquisa, estávamos vivenciando um tempo atípico e desafiador devido à pandemia da Covid-19, que assustou o mundo todo, inclusive, assolou, de maneira trágica, o nosso país. Nesse contexto, minha cidade Divinópolis, localizada no centro-oeste de Minas Gerais chegou a registrar 40 mortes por dia (OMS, 2021), no primeiro semestre de 2021. Dado que revela uma situação desoladora e muitas dificuldades para todos e que, por muitas vezes, fizeram-me perguntar se seria possível dar continuidade a um estudo com as crianças nessa realidade. E, se fosse possível, como eu faria para chegar até essas crianças.

É importante ressaltar que, ao ingressar no mestrado da FAE/UEMG, tive a oportunidade, junto à minha orientadora Professora Doutora Ana Paula Braz Maletta, de construir uma pesquisa que estivesse centrada na escuta das crianças. Tal tarefa, a princípio, não se mostrou difícil para mim, uma vez que essa é minha defesa e crença pedagógica. No entanto, vivenciando o período pandêmico da Covid-19, questões e impasses surgiram pelo caminho e desenvolver da pesquisa, como por exemplo: como iniciar o trabalho de pesquisa? Qual seria o grupo de crianças da pesquisa? Como chegar até essas crianças? Qual/Quais os métodos necessários para a realização da pesquisa? Quais as ferramentas metodológicas seriam necessárias e, ao mesmo tempo, possíveis para o desenvolvimento da pesquisa, considerando o contexto pandêmico?

Dessa forma, o desafio inicial foi a reorganização e a reestruturação para uma temática que estivesse inserida temporalmente no contexto pandêmico e que, também, pudesse usar as metodologias e as ferramentas metodológicas disponíveis para abranger os estudos sociais da

infância e a pesquisa com as crianças. Iniciou-se, então, uma busca por pesquisas e debates contemporâneas com e sobre crianças no contexto da Covid-19, para investigar as possibilidades de se realizar pesquisas com crianças naquele contexto.

Convém destacar, ainda, que o Mestrado em Educação e Formação Humana sempre se manteve acolhedor e aberto a cuidar de seus estudantes. Nele, pudemos vivenciar e experimentar a formação humana, por meio dos grupos de professores, de colegas e de funcionários. Entretanto, um dos meus maiores receios ao cursar o mestrado seria a dificuldade financeira, visto que, ao iniciar o curso, ainda não possuía nenhum vínculo empregatício. Temia ter que enfrentar a complexidade do cumprimento dos créditos, visto que a Faculdade de Educação está localizada em Belo Horizonte - MG, cerca de 110 km de distância de Divinópolis-MG. Contudo, logo no início, através de um processo humanizador e ético, participei de uma seleção para bolsa de mestrado da FAPEMIG (Fundação de Amparo e Pesquisa do Estado de Minas Gerais), no valor mensal inicial de R\$ 1875,00, e que, após fevereiro de 2023, teve um aumento, passando para R\$ 2.200,00. A bolsa de mestrado me auxiliou com despesas pessoais, materiais para a pesquisa e deslocamento até Belo Horizonte para a continuação dos estudos.

Como forma de retribuição pelo auxílio e ajuda da Universidade, espero que o presente estudo também possa contribuir para o programa de Pós Graduação da FAE/UEMG e da FAPEMIG mediante a publicação e a expansão dos resultados em artigos e seminários. Além disso, anseio que seja efetivo, principalmente, para a prática de educadores e de pesquisadores que têm o interesse em conhecer e se aprofundar sobre as temáticas que versam sobre Crianças, Infâncias e Educação Infantil.

Sobre a escolha de quem seria os participantes da pesquisa, é necessário pontuar que, atualmente, na posição educadora da EI, atuando com crianças de cinco a seis anos, observei o quanto elas foram afetadas negativamente pela pandemia da Covid-19. Uma nova conjuntura educacional se instaurou em nossa realidade: o ensino remoto. Ao se ausentarem dos espaços físicos da escola, as crianças tiveram suas rotinas modificadas. Assim, para terem acesso ao ensino, foi preciso que elas se adaptassem a uma realidade de telas, o que não aconteceu de forma igualitária para todas, uma vez que, devido às disparidades sociais, muitas delas não participaram de atividades de aprendizagem *on-line*, por não terem acesso a recursos tecnológicos e/ou à internet.

Dificuldades para se adaptar a esse novo momento, medos, insegurança e ansiedade perpassaram não só a vida das crianças, como a de todos nós adultos. Minha rotina, enquanto educadora, também foi alterada, pois precisei adaptar o meu fazer pedagógico para estar com as crianças virtualmente. Desse modo, o manuseio de equipamentos eletrônicos e a desenvoltura

na utilização de diversos aplicativos e plataformas digitais foram requisitos indispensáveis para a prática docente em período pandêmico.

Diante dessa realidade imposta pela pandemia provocada pela Covid-19, houve uma inquietação pessoal para descobrir como foi para as crianças as vivências propostas pelas instituições de EI e como esses indivíduos ficaram nesse período. Assim, sabe-se que adultos, educadores e família são ouvidos, mas as crianças ainda são grupos que precisam ter suas partilhas valorizadas e suas vozes escutadas, sobretudo, em momentos tão desafiadores como o da pandemia.

Para suprir essa inquietação, alguns questionamentos precisam ser respondidos: por que pesquisar com e sobre crianças? As crianças possuem condições potentes de retratar a realidade vivenciada. Dessa forma, vale frisar que pesquisar crianças é pesquisar o contemporâneo, investigar o atual, o que está posto ao mundo adultocêntrico como um desafio. Além disso, as crianças são as mais afetadas pelas desigualdades e privações de seus direitos. (SARMENTO, 2008). Logo, com a vinda da pandemia e do distanciamento social, não foi diferente. Elas foram retiradas das escolas, dos espaços que frequentavam, foram privadas de socializarem com seus pares e muitas delas não foram sequer informadas sobre o real motivo desse distanciamento, ou seja, tiveram suas percepções desconsideradas.

É importante pontuar, ainda, que a ausência de participação das crianças em pesquisas relaciona-se a uma concepção de infância que não considera a alteridade, a escuta, a vez, a voz e o direito das crianças. Em contraponto, sustenta-se a ideia de que as crianças são seres em preparação para um período de vida: o da fase adulta. Ancora-se, então, nesta dissertação a ideia de que as crianças estão em constante mudança e formação, possuem sua subjetividade e necessitam de dialogar sobre as diversas formas de perceber questões relacionadas aos fatos e aos acontecimentos.

No contexto exposto nesta pesquisa, cabe dizer que, sim, as crianças, especificamente as pequenas, tiveram o que dizer sobre esse momento delicado, considerando que elas estiveram ausentes dos espaços de debates, como o de isolamento social e de suas experiências com o ensino remoto na Educação Infantil. Portanto, fica claro que só iremos entender a necessidade, as escolhas e as percepções das crianças se dialogarmos com elas.

Levando todos esses apontamentos em consideração, ressalta-se que as questões que motivaram este estudo foram: Quais são as percepções das crianças sobre as vivências no retorno das atividades presenciais às instituições de educação infantil no contexto pandêmico do Covid-19? O que representou para as crianças de cinco a seis anos, durante o contexto pandêmico, estarem distantes da escola?

Assim, a relevância desta pesquisa consiste em valorizar a participação das crianças e apreender suas percepções sobre o período pandêmico, sobretudo, quanto às vivências no período em que elas estiveram distantes do espaço físico da escola. A dissertação busca, então, compreender as crianças enquanto sujeitos de direitos, que participam ativamente de assuntos relacionados à vida pública e social, e que são capazes de expressarem suas opiniões, desejos e anseios em relação à realidade que vivem. Ademais, buscou-se, neste trabalho, ampliar os estudos sobre a categoria social da infância e aprofundar a compreensão sobre questões ligadas à infância e à pandemia do Covid-19.

As crianças colaboradoras da pesquisa formaram um grupo de faixa etária, de cinco a seis anos, matriculadas em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) de Divinópolis (MG) e que, pós Regime de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (REAPNP), retornaram presencialmente a esses espaços educacionais no segundo semestre de 2021. Procurou-se compreender as vivências desse grupo de crianças durante o distanciamento social e na retomada das atividades presenciais, durante o contexto pandêmico acarretado pela Covid-19, a partir de suas próprias perspectivas.

As crianças possuem condições potentes de retratarem a realidade que vivenciamos porque elas estão imersas em um tempo em que nós adultos não estamos: a criança está na infância. Por isso, os adultos necessitam dessa visão que somente as crianças possuem da realidade. Para Dallari e Korczak (1986), toda criança é um ser racional, dotado de inteligência e que pode desenvolver a capacidade de pensar com sua própria cabeça. O direito da criança de pensar envolve, então, uma amplitude de mundos das infâncias, ou seja, as crianças não devem sofrer, por parte dos adultos, imposição ou censura de ideias.

Para Campos (2008), pesquisar crianças é pesquisar o contemporâneo, investigar o atual e o que está posto ao mundo adultocêntrico como um desafio. As crianças também estão imersas ao passado, pois, ao virem ao mundo, estão inscritas em uma história pessoal e única, que não é desassociada das ações realizadas por e entre elas. Esses indivíduos, ainda, estão imersos no futuro, pois buscam questionamentos e pausas para pensar na descontinuidade.

O que as crianças dizem refletem os tempos contemporâneo, passado e futuro (CRUZ, 2008). Por isso, há uma complexidade em pesquisar as crianças, e a centralidade é sempre buscar uma valorização das infâncias que ainda são invisibilizadas em nossa sociedade e, conseqüentemente, o enriquecimento das pesquisas com crianças. Sobre isso, é importante ressaltar que

o olhar das crianças, tem como ponto de partida a busca de um jeito de vê-las, a busca de um diálogo com elas sobre questões que envolvem sua infância e que possam ampliar a compreensão dos significados que as crianças atribuem à sua infância em creches e pré-escolas (CRUZ, 2008, p. 283).

Para Dallari e Korczak (1986), as crianças têm o direito de serem compreendidas, pois isso é uma exigência de sua condição humana. Falar dos sentimentos, dos anseios, das dúvidas e de suas mais diversas questões é considerar a vida afetiva das crianças. Por isso, envolver-se em um processo de investigação com as crianças é ir ao encontro a fatores emocionais, físicos, intelectuais e que busca, sobretudo, mostrar os significados das crianças, suas respostas e sentidos e não dos adultos (GOUVEA, 2008).

É importante evidenciar que as crianças, especificamente as pequenas, têm muito a dizer sobre os momentos que vivenciam, logo, o período da pandemia trouxe questões que somente elas, enquanto sujeitos das infâncias, puderam sentir. Desse modo, a dissertação buscou escutar as crianças sobre o momento pandêmico e as questões sobre a pandemia que foram vivenciadas por elas, para assim, explorar assuntos que perpassam esse momento, como o afastamento do espaço físico da escola. Considerando que elas têm estado ausentes nos espaços de pesquisas e de debates, como o da pandemia e de suas experiências com o retorno às atividades presenciais na EI, busca-se uma reflexão que reconhece a criança como forte potencial para contribuir com as ações que minimizam e até superam os problemas enfrentados nas escolas. Relatar suas vivências é, portanto, uma forma de resgatar suas memórias e valorizar suas experiências e seu contato com os pares, sejam eles criança-criança, ou criança-adulto.

Diante da necessidade de investigar as vivências das crianças nos espaços de EI no período de pandemia, foram pensadas indagações que nortearam um trabalho de escuta, de diálogo e de respeito pelas crianças. Os questionamentos versaram sobre: o que é o coronavírus? O que foi a pandemia? Como foi para elas estarem no período de pandemia em contato com o outro? Como essas crianças de cinco a seis anos estiveram distantes fisicamente do ambiente escolar? Pretendeu-se conhecer como foram as experiências das crianças de não irem à escola. Assim, perguntou-se: a criança sentiu falta da escola? O que foi mais difícil e mais fácil nesse período de ensino remoto? O que elas gostariam de contar sobre esse período em que não foram para a escola? Para Dallari e Korczak (1986), nunca se deve partir do pressuposto de que a criança não conseguirá compreender, porque de alguma forma ela compreenderá.

Diante da notícia do retorno às aulas presenciais, a dissertação também buscou dialogar com as crianças a respeito do que sentiram ao saberem que retornariam à escola. Logo, foram questionadas sobre: como foi o retorno das crianças à escola? O que essas crianças fizeram

presencialmente na instituição de ensino que não puderam fazer em casa? O que essas crianças sentiram mais falta da escola?

Após a retomada das atividades presenciais, ainda diante de um cenário pandêmico, com uma proposta sanitária exigida pelo Governo Federal a todos Estados e Municípios e, ainda, com a adesão de Divinópolis ao plano “Minas Consciente”, na onda amarela, buscou-se escutar as crianças sobre como foi para elas esse retorno à escola. Nesse ínterim, alguns questionamentos foram feitos, a saber, se as crianças gostaram ou não de retornar à escola? O que elas faziam na escola presencialmente que gostavam muito? E o que elas não gostavam de fazer? Que vivências realizaram quando retornaram presencialmente à escola? Como eram essas vivências que as instituições de EI propunham a elas? O que elas faziam? Com quem?

Não há respostas definidas para tais indagações, visto que esta pesquisa procurou valorizar as vivências e as experiências de um grupo de crianças protagonistas do seu processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, vale ressaltar que, conforme Edwards, Gandini e Forman (1999), a criança é uma comunicadora nata, ela tem seu desejo, anseia por demonstrar suas necessidades e não tem dificuldades para isso.

A presente pesquisa tematiza as vivências na EI no contexto durante/pós pandemia da Covid-19. O estudo objetivou evidenciar, então, que as vivências podem levar às experiências (BENJAMIN, 1970, 1984), proporcionando um processo de aprendizagem que não pode ser meramente escolar, mas que deva ir ao encontro de condições e de subjetividades das crianças. Dessa forma, levando em consideração essa questão, para Benjamin (1984), o termo “vivência”, originado do alemão *Erlebnis*, significa estar em vida enquanto um fato acontece. Portanto, a vivência perpassa o acontecimento e é um processo individual, mas que pode ser despertado através do coletivo. Logo, fica evidente que conhecer as vivências das crianças, no contexto de EI, frente a um período como a pandemia, é desafiador e necessário, visto que a sociedade contemporânea é marcada pelo tempo aligeirado e imediatista.

Benjamin (1984) ainda acrescenta o significado etimológico para a palavra “experiência”, como sendo “viagem”. Assim, relacionando a etimologia da palavra à visão dos estudos benjaminianos, a experiência consiste num percurso estruturado em direção ao conhecimento. Segundo Benjamin (1970, p. 11), “a estrutura da experiência se encontra na estrutura do conhecimento e se desdobra a partir desta última”, por isso, a repetição e a elaboração das vivências estão relacionadas à produção das experiências. A experiência é, então, subjetiva, pois acontece de modo particular para cada sujeito, interligando tempos, diálogos e registros.

Além disso, Benjamin (1984) ressalta que a experiência é única; não acontece da mesma

forma outras vezes, por isso é relacionada à memória. Para o autor, ela necessita de uma rememoração do passado, para uma reconstrução do presente. A experiência também pode ser compartilhada com os pares, com os períodos históricos, com o coletivo, por isso, é relacionada à narratividade. As crianças, por sua vez, criam situações de experiência na repetição típica da brincadeira, dos jogos, das linguagens verbal e não-verbal, das atividades pedagógicas, do contato com a natureza e com seus pares e, assim, vão elaborando conhecimentos e saberes por meio das experiências infantis.

Segundo Benjamin (1984), a partir da modernidade, a experiência se torna cada vez mais rara, isolada e distanciada. A contemporaneidade, marcada pelo fluxo contínuo do capital centrado na produção ativa, privilegia o individualismo e o lucro. Assim, a sociedade vai se moldando nessa esfera onde não se vivencia para chegar às experiências, apenas se produzem ações para gerarem resultados a outrem. Nessa direção, Kramer (2000) afirma que

estudamos a distinção que Benjamin estabelece entre vivência (reação a choques) e experiência (vivido que é pensado, narrado): na vivência, a ação se esgota no momento de sua realização (por isso é finita); na experiência, a ação é contada a um outro, compartilhada, tornando-se infinita. Esse caráter histórico, de permanência, deir além do tempo vivido, tornando-se coletiva, constitui a experiência (KRAMER, 2000, p. 19-20).

Destarte, os espaços de EI possuem função de proporcionar vivências às crianças, pois, a partir delas, os indivíduos podem exercer suas múltiplas habilidades: motoras, físicas, intelectuais, morais e outras, para a elaboração de experiências. Para Benjamin (1984), a vivência é um ‘fazer sempre de novo’ essencial à transformação da experiência.

Nesse sentido, compreender as percepções das crianças de cinco e seis anos sobre as vivências na retomada das atividades presenciais às instituições de Educação Infantil, no contexto pandêmico acarretado pela Covid-19, foi o grande propósito desta investigação. A partir disso, buscou-se conhecer as percepções das crianças sobre o período em que eles estiveram distantes da escola; identificar, por meio dos relatos das crianças, quais foram as vivências propostas no processo de retomada das atividades presenciais pelas instituições de EI no contexto da pandemia; e, por fim, perceber quais vivências propostas pelas instituições de Educação Infantil foram mais significativas ou não para elas.

Como forma de atingir a proposta evidenciada neste trabalho, esta dissertação foi organizada em quatro capítulos. No primeiro, foram apresentados os caminhos metodológicos percorridos para a concretização do estudo, tendo em vista que a pesquisa com crianças requer, para além de um olhar atento do pesquisador, lançar mão de procedimentos metodológicos que

o permitam enxergar a pesquisa realizada com os olhos de criança. Já o segundo capítulo trouxe os caminhos teóricos e epistemológicos para a construção da dissertação, evidenciando o aporte teórico de autores e estudos que versam sobre as temáticas da Pandemia da Covid-19; infância(s); crianças e EI e, por fim, vivência e experiência na EI. O terceiro capítulo deixa claro o desenvolvimento, a organização e, sobretudo, a análise das respostas das crianças a partir do aporte teórico bibliográfico utilizado no capítulo anterior. Por fim, o capítulo quatro evidencia as questões finais da pesquisa como forma de concluir as ideias centrais da análise de dados, por meio das respostas das crianças. Para além, buscou-se também nesse capítulo a construção de novas reflexões sobre a temática e, conseqüentemente, possibilidades para a continuidade das pesquisas com e sobre crianças.

## 1 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Durante a estruturação dos procedimentos metodológicos e das técnicas de pesquisa, considerou-se o contexto pandêmico, objetivando, durante toda a prática, o respeito às orientações da OMS (OMS, 2021) para a prevenção da COVID-19. Além disso, é importante deixar claro que não há tema que não esteja situado na cultura e na realidade social, por isso, ele precisa passar ao pesquisador pela afetividade. Assim, quando o tema nos afeta, ele exige de nós a construção de uma sensibilidade que, na esteira do que afirma Benjamin (2006), está mais em nos deixarmos tocar pelo tema do que em nos lançarmos a ele.

É pertinente destacar, ainda, que as abordagens e as tendências seguirão as estratégias de investigação, por meio de uma metodologia qualitativa e de cunho interpretativo, uma vez que o grande interesse desta pesquisa é compreender os significados atribuídos pelas crianças em relação às vivências propostas pelas escolas. Para muitos pesquisadores, essa maneira de se pesquisar é uma possibilidade ampla de analisar dados e fatos de forma abundante e evidência, então, a riqueza dos detalhes. Nesse sentido,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser das variáveis (MINAYO, 2002, p. 21).

Para Minayo (2002), a pesquisa qualitativa tem como principal finalidade interpretar o fenômeno que se observa. Seus objetivos são: observação, descrição, compreensão e significado. Nela, não deve haver necessariamente hipóteses pré-concebidas, pois elas são construídas após a observação. Nesse sentido, quem observa ou interpreta (o pesquisador) influencia e é influenciado pelo fenômeno pesquisado.

A pesquisa qualitativa trabalha, então, com dados subjetivos, valores, crenças, opiniões e ideias. Dessa forma, ao se pesquisar crianças, há o desejo de inserir-se no mundo de cada uma delas. Esse universo particular do mundo infantil não consiste em uma porta “mágica” para se entrar. Por isso, a metodologia qualitativa consiste em uma aproximação e estratégia de pesquisa que, segundo Minayo (1995),

responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1995, p. 21-22).

A investigação interpretativa coloca o interesse central no significado humano na vida social e na sua elucidação e exposição por parte do investigador. Essa é a característica distintiva deste tipo de investigação: a sua orientação para a depuração dos pontos de vista do indivíduo. Nessa mesma perspectiva, Ferreira (2004) ressalta que as possibilidades de observação e registro de crianças em ação podem aprofundar os conhecimentos acerca da infância em muito de seus aspectos, como, por exemplo, em relação de gênero, de raça, de idade, etc. E essas observações só podem ser realizadas com maiores dimensões a partir da pesquisa qualitativa.

Em relação à investigação qualitativa em educação, Ferreira (2004) explica que essa metodologia assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos. É um processo que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Tal procedimento envolve o pesquisador inteiramente no processo e não apenas na análise de dados já existentes. É nesse sentido que este estudo busca compreender, conforme o objetivo geral, as percepções das crianças acerca das vivências na EI durante a pandemia. Ao adulto, enquanto pesquisador, exigem-se condições desafiadoras.

Luna (2000) também traz elucidações relevantes sobre o assunto, ao dizer que, em uma pesquisa de cunho qualitativo, a escolha da técnica de análise tem a ver com a formulação do problema a ser investigado. Assim, a teoria deve tanto sugerir perguntas como indicar possibilidades de interpretação, bem como servir de referencial para os resultados observados. Relacionar o problema de pesquisa ao tema é, então, essencial para uma boa escrita e para que os resultados possam ser e estar alinhados.

Estar inserida como pesquisadora em um processo de interação com o mundo da criança é valorizar uma voz que não necessita de permissão do adulto para ser dita; mas, sim, que carece de ser valorizada como um direito. Diante disso, pode-se perguntar quais seriam os motivos para se pesquisarem crianças e o porquê de se utilizar o método qualitativo em tais pesquisas.

A resposta, portanto, revela que

para descobrir mais. Descobrir sempre mais, mais, porque, se não o fizermos, alguém acabará por inventar. De facto, provavelmente, já alguém começou a inventar, e o que é inventado afeta a vida das crianças; afeta o modo como as crianças são vistas e as decisões que se tomam a seu respeito. O que é descoberto desafia as imagens dominantes. O que é inventado perpetua-se (GRAUE; WALSH, 2003, p. 12).

Para se chegar até um caminho metodológico em pesquisas com crianças, houve uma dificuldade inicial, identificada já no Mestrado, durante as disciplinas de Metodologia de Pesquisa, visto a limitação de leituras, de textos e de pesquisas que versassem sobre esses

indivíduos enquanto grupo social a ser enxergado como objeto de pesquisa. Também, percebia-se um certo receio de professores e de colegas de classe quando a temática de estudo era mencionada em algumas disciplinas, pois era nítida uma certa dificuldade de compreender que as crianças podem dizer sobre suas questões, suas facilidades, seus medos. Por fim, existia, ainda, receio quanto à aprovação do trabalho no Comitê de Ética, pois não era claro se as crianças poderiam ser ouvidas em relação a um tema tão “sensível”.

Além disso, selecionar ferramentas metodológicas também se consolidou como um momento de desafio e de insegurança para a pesquisadora, haja vista que havia um temor de que as ferramentas escolhidas pudessem não funcionar de acordo com a realidade da pesquisa com as crianças. Contudo, a certeza de que as crianças dizem e possuem seus direitos, por isso, possuem fortemente a capacidade de se expressarem com suas vozes, olhares, desenhos sempre foi um ponto crucial para a realização do presente estudo.

É importante pontuar, ainda, que a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, foca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2002). Nessa perspectiva, a autora defende que qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto, que é o aspecto qualitativo. Por isso, trabalhar com as respostas das crianças abre a possibilidade para dialogar com a realidade que está posta em si e que necessita de um olhar intergeracional: dos adolescentes, jovens, adultos, idosos. Logo, não se faz pesquisa; mas, sim, se constrói com as crianças um diálogo que permite reflexões.

De acordo com Minayo (2002), ainda é preciso apontar que a pesquisa qualitativa envolve objetos e acontecimentos que devem ser levados ao sensível da mente, de modo a discernir o seu valor como dados. Tal procedimento não é simples, pois exige uma análise e uma percepção da razão, ou seja, é preciso compreender o porquê daqueles objetos terem sido produzidos e como isso afeta a informação daquilo que se está buscando.

Durante o momento de realização da pesquisa com as crianças, fui levada por elas a um momento de distração, brincadeira, leveza e naturalidade, embora tivesse em mente o que gostaria de realizar. Para chegar até a sensibilidade da mente, como menciona Minayo (2002), foi necessário brincar com as crianças, perguntar sobre seus gostos, suas preferências, para ganhar um espaço de envolvimento. Esse espaço, para o pesquisador, é e deve ser maior que o espaço de respostas, pois vai ao encontro da subjetividade do ser.

Outra característica que a abordagem qualitativa pode apresentar, conforme Cruz (2015), é buscar colocar em evidência as crianças, visto que ainda são pouco ou quase nunca consideradas nas tomadas de decisões em seus espaços e interações. Nesse limiar, uma das

dificuldades práticas de se realizar a pesquisa foi a manutenção do foco: questões éticas e metodológicas na criança. Dessa forma, sabe-se que a pesquisa era um desejo da pesquisadora, mas só seria possível se as crianças estivessem presentes e em suas inteirezas – à vontade no espaço – com a pesquisadora e com as ferramentas metodológicas. Assim, esse processo se deu em um determinado tempo, já que, em um primeiro momento, a interação com as crianças aconteceu sem fazer menção, inicialmente, à pesquisa; mas, sim, foi falado com os participantes sobre o que desejariam trazer para o encontro.

Ainda, a interação das crianças com seus pares no momento da pesquisa facilitou para que a linguagem oral fosse mais utilizada. Quando uma criança dizia sobre algo, a outra entrava em diálogo com ela sobre a questão e isso possibilitava que algumas, que estavam mais tímidas, pudessem se expressar oralmente com maior facilidade. Por isso, a pesquisa, que foi realizada em duplas, auxiliou as crianças e também a produção de dados. Nesse processo, fiquei mais segura e à vontade trabalhando com duas crianças, pois havia uma segurança maior delas em estar em pares do que sozinhas.

Ao ser norteadas pelas respostas das crianças, fui desafiada a todo o tempo a não ir pelos meus desejos e respostas de pesquisadora, mas pela escuta ativa da criança. Por vezes, essa escuta ocorreu não apenas na gravação de vídeo do celular, mas também em uma fotografia ou escrita a lápis em rascunho sobre um olhar, gesto, que também diziam algo.

### **1.1 A escolha do grupo de crianças para realização desta pesquisa**

O grupo que colaborou para a realização da dissertação foi composto de seis crianças, de cinco a seis anos de idade, a saber, três meninas e três meninos. A seguir, elas serão apresentadas juntamente com algumas características de suas infâncias.

Alana é uma criança de cinco anos, do gênero feminino, parda e sua família se identifica com o Catolicismo. Ela mora na região central de Divinópolis-MG e é filha única. Os pais de Alana são divorciados, e a menina vive com a sua mãe em um apartamento, embora tenha ressaltado ao me encontrar, que prefere casas grandes para brincar. Alana é matriculada em um CMEI da região central da cidade, desde os seus dois anos de idade, na Creche II.

Emanuel tem cinco anos, é do gênero masculino, negro e de família Católica e Espírita. É o mais jovem de quatro irmãos; todos meninos. Vive em uma região de zona periférica de um bairro em Divinópolis. Em sua casa, além de seus quatro irmãos, vivem também seus avós maternos, sua mãe, que trabalha como auxiliar de limpeza em um CMEI da cidade e seu

padrasto. Emanuel mora em uma casa com acesso fácil à rua calçada. Perto de sua moradia há diversos estabelecimentos, como, por exemplo, a sua escola. Para chegar até ela, seus irmãos mais velhos revezam na responsabilidade de levá-lo.

Sofia tem seis anos e é do gênero feminino. É uma criança parda e de família evangélica, de denominação Batista. Seus pais são casados, sua mãe é doméstica e do lar, e seu pai é mestre de obras. Sofia tem uma irmã mais velha de 12 anos e mora em uma casa grande com horta ao redor e uma casinha de bonecas feita pela família. Porém, o que a menina relata mais gostar nesse espaço é ficar ao ar livre na natureza. Sofia mora e estuda em um bairro de Divinópolis-MG, que não é tão perto de sua casa, mas, todos os dias, a mãe leva e busca a menina.

André tem cinco anos e é do gênero masculino. É uma criança branca, filho único e que vive na região central de Divinópolis. Seus pais são empresários e conhecidos na cidade no ramo profissional que atuam. André é filho único e entrou no CMEI com quatro anos. Antes, ficava com a babá em casa devido ao trabalho de seus pais. O hobby do garoto são os jogos eletrônicos, mas, segundo ele, os seus pais deixam que ele jogue só um pouco e durante o final de semana. O CMEI que André estuda é o maior e mais bem equipado da cidade.

Pedro tem 6 anos, é do gênero masculino, é pardo, filho adotivo e já conta essa história, inclusive, para mim, pesquisadora. O garoto vive na Zona Rural de Divinópolis-MG, em um sítio repleto de variedades em animais, leguminosos e também pessoas. Sua família é católica e composta por três irmãos, seus pais, dois tios, e, ainda, seu avô materno. Pedro estuda na escola que também possui a EI como etapa. Como é na Zona Rural, as crianças da turma do participante possuem diferentes faixas etárias, como quatro, cinco e seis anos; mesmo estando em um mesmo período. Para ir e voltar da instituição escolar, o menino utiliza ônibus fornecido pela prefeitura, que busca bem cedinho as crianças do entorno da região e é levado bem mais tarde que o comum das crianças que vivem na zona urbana.

Por fim, João, cinco anos, é uma criança do gênero masculino e negra. O garoto vive apenas com seu avô desde bem pequeno e não frequentam nenhuma religião e admitem não seguir nenhum credo. João estuda em um CMEI de um bairro ao lado de onde mora, o mesmo em que Sofia frequenta. No período vespertino, após à escola, o menino passa a tarde com seu avô e, na maioria das vezes, suas companhias para brincar são as crianças da vizinhança.

As escolas de infância são um espaço de vivências cotidianas para a maioria das crianças, principalmente na EI. Por isso, como afirma Cruz (2008), “é nesse local que devem ser trabalhadas habilidades para o desenvolvimento e a exploração das múltiplas linguagens, sejam elas escuta, fala, observação, escrita, desenho, expressão, gestos, formas. (CRUZ, 2003, p. 13)”. Por isso, dialogar com as crianças sobre o período em que elas estiveram longe

fisicamente desse espaço é ir ao encontro do que a criança é: um ser contemporâneo.

A justificativa para que as crianças sejam ouvidas e relevantes em qualquer processo que envolva a participação delas se trata de um direito iniciado desde a filosofia da Revolução Francesa (1789-1799), com os princípios de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, que tiveram uma pauta específica para o direito das crianças. No entanto, foi somente com a Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF, 1959), que a criança passou a ser considerada sujeito de direitos. Sarmiento (2007) ressalta, no entanto, que não seriam documentos que fariam com que a criança fosse protagonista de suas práticas e ações; mas, sim, uma luta contínua dos estudos sociais da infância e dos movimentos sociais. Considerar as percepções das crianças demonstra além de protagonismo infantil uma percepção sensível do adulto para analisar todo um contexto em que elas se encontram inseridas, bem como uma situação proposta e/ou apresentada a elas.

A Sociologia da Infância tem defendido uma ciência mais aberta, que fomenta a criação de metodologias de investigação desenhadas com e não sobre as crianças, consideradas como atores sociais. É na Sociologia da Infância que a criança é compreendida e vista como sujeito social capaz de atribuir significados, sentidos e cultura própria. Diferente de uma concepção fragmentada do século XV, a criança nesse momento é vista em suas diversas dimensões, em sua realidade concreta.

A chamada Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999) emerge de uma cumulação científica da área da Educação que passa a criticar a reprodução de modelos educativos reducionistas e conservadores de educação/ensino, produção/transmissão de conhecimentos, vida coletiva/sala de aula e crianças/alunos. Rocha (1999) indica, a princípio, a Pedagogia da Infância como uma perspectiva de educação pública para a EI. Por isso, a Pedagogia da Infância também trouxe suas contribuições para a construção da imagem da criança enquanto ser de autonomia, de múltiplas capacidades e linguagens e produtor ativo de sentidos e de conhecimentos. Logo, foram por meio dos estudos e documentos que reforçam a ideia de se colocar a criança no centro do processo de ensino e de aprendizagem que o campo da pesquisa com crianças foi se fortalecendo (CRUZ; CRUZ, 2008).

As experiências de escutar as crianças podem ser construídas a partir do berçário. A produção de pesquisas com base nessa prática tem aumentado na EI pelo fato de haver, já há algum tempo um

novo interesse em investigar a criança/infância no contexto da Educação Infantil sob ângulos ainda pouco explorados, ou seja, a partir de seus próprios olhares, concepções e perspectivas possibilitam a imersão em diálogos que permitem ampliar a

compreensão dos adultos e profissionais da área sobre essa especificidade da vida humana em creches e pré-escolas, bem como desvendar relevantes elementos que auxiliem nas reflexões acerca da garantia de um cuidar e educar de forma indissociável e de qualidade [...] (RODRIGUES; BORGES; SILVA, 2014, p. 280).

Assim, ao se inserir as crianças em pesquisas, admite-se que elas são parte de um processo construtivo e em desenvolvimento, do qual não se espera somente um resultado, mas percepções e descobertas para o sujeito ao longo de todo o processo vivenciado. Os conhecimentos que as crianças possuem e a maneira como observam, ouvem e analisam para se posicionarem são capazes de produzir resultados quase sempre fidedignos e autênticos em uma pesquisa. Dessa forma, a necessidade de captar a visão das crianças é urgente, afinal, é a partir das vozes desses indivíduos que intervenções podem ser realizadas e a prática modificada. Destaca-se, a partir daí, que esses seres têm uma presença social ativa, antes silenciada por uma visão hegemônica, centrada na ação dos adultos.

É importante que as pesquisas não sejam apenas sobre as crianças, mas com elas, a fim de que sejam coautoras desse processo, visto que elas têm suas próprias perspectivas do mundo social. Cruz (2008) afirma, portanto, que a abordagem de pesquisa com a criança permite-nos investigar a própria condição humana, além de compreender a produção cultural de nossa época e os lugares sociais que adultos e crianças ocupam nesse espaço de criação. Nesse sentido,

a primeira definição que se impõe diz respeito à compreensão do lugar social que a criança assume na interação com o adulto no contexto da pesquisa. Na medida em que a criança não é vista apenas como um objeto a ser conhecido, mas como sujeito com um saber que deve ser reconhecido e legitimado, a relação que se estabelece com ela, no contexto da pesquisa, começa a ser orientada e organizada a partir dessa visão. Nessa perspectiva, em vez de pesquisar a criança, com o intuito de melhor conhecê-la, o objetivo passa a ser pesquisar com a criança as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente, colocando-a como parceira do adulto-pesquisador, na busca de uma permanente e mais profunda compreensão da experiência humana (CRUZ, 2008, p. 53).

Para Cruz (2008), essa perspectiva de análise para uma compreensão do sujeito remete-nos para outro olhar e outra interpretação. A pesquisa com crianças consiste, portanto, na escuta e não meramente em ouvi-las. A abrangência dos termos ouvir e escutar busca ampliação de uma semântica diferenciada. Enquanto a escuta é a recepção e a compreensão da criança pelo adulto, o ouvir não passa de captar o que o sentido da audição ou outra linguagem pode proporcionar. Por isso, a escuta é necessária, não somente na linguagem oral, mas acompanhada de expressões corporais, gestuais e faciais.

Alguns fatores como desigualdade de gênero, racial e social podem gerar diferenças entre as crianças e até mesmo entre os adultos que estão pesquisando e participando da pesquisa.

Em alguns momentos, esses fatores de desigualdade levam as crianças a fornecerem respostas que julgam serem as esperadas e não as que refletem honestamente seu ponto de vista. Uma das formas de tentar superar essa distância é o pesquisador colocar-se como parceiro, falando sobre si próprio, procurando, assim, se mostrar como pessoa. Desse modo, é preciso que em projetos de investigação algumas questões sejam colocadas como centrais. Inicialmente, a criança, tratada como capaz, ativa, que tem voz e se expressa precisa querer participar do processo. Isso é importante, pois “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” (CRUZ, 2008, p. 123).

Outro fator importante é observar a metodologia de pesquisa utilizada com as crianças, ou seja, perceber se as propostas em grupo favorecem as respostas das crianças. A interação, afetividade entre elas, a linguagem e a constituição de sujeito podem ser construídas por experiências compartilhadas. Dessa forma, a relação de ouvinte/pesquisador e locutor/criança não deve ser hierarquizada, mas expressa por meio de uma estrutura organizada. É válido, portanto, que as crianças entendam o papel do pesquisador para que assim cheguem à compreensão da realidade por meio da pesquisa. Também o local onde a pesquisa será realizada deve ser levado em consideração. É preciso escolher um espaço onde as crianças não estejam envolvidas com o objeto pesquisado, já que

o local, por si só, é carregado de valores, regras e hierarquias que as crianças logo decodificam, e essa percepção interfere fortemente em suas respostas. É muito comum criança dizer aquilo que identifica no espaço como sendo o que o pesquisador esperaria/desjaria ouvir [...] Ou, ainda mais, mais delicado é perceber que as crianças temem dizer coisas que depois podem voltar-se contra elas (LEITE, 2008, p. 126).

Além disso, é válido considerar o lugar político e social do pesquisador. Leite (2008) e Cruz (2008) afirmam que a forma como o pesquisador se apresenta às crianças acentua ou diminui as tensões de poder. A linguagem corporal, gestos e olhares, mostram, mediante a corporeidade, a relação com o outro. O afeto, nesse instante, é fundamental e pode ser demonstrado no sorriso, tom de voz, vocabulário e forma de capturar aquilo que não foi dito.

Portanto, o estudo bibliográfico acima foi o suporte para a realização desta pesquisa empírica, apresentada por meio dos procedimentos metodológicos elencados. Faz-se necessário, então, um olhar de possibilidades para as crianças, como seres competentes, para que elas possam se posicionar de maneira ampla dentro dos contextos sociais. Buscou-se, então, uma pesquisa na qual os indivíduos produzissem significações, implicações e questões acerca dos contextos contemporâneos.

O público-alvo desta pesquisa foi um grupo de seis crianças da cidade de Divinópolis (MG), com idades entre cinco a seis anos, que tiveram acesso ao ensino remoto durante o 1º semestre de 2021 e puderam retornar à escola, por intermédio das atividades presenciais, no 2º semestre de 2021 durante a pandemia. A escolha da delimitação do grupo de seis crianças se justifica pela heterogeneidade e complexidade que é escutar crianças. Somado a isso, alguns fatores também influenciaram o recorte. Primeiramente, foi difícil buscar crianças que se encaixassem nos requisitos citados acima, visto que a pesquisadora atua com crianças menores de cinco anos. Além disso, facilitar o processo de deslocamento dessas crianças para os encontros presenciais com a pesquisadora, uma vez que essa a decisão foi realizada em conjunto com as famílias responsáveis, também, não constituiu uma tarefa simples. Por isso, foi crucial a escolha de seis crianças, para que, em pares, pudessem estar no espaço escolhido para serem escutadas sobre suas percepções sobre a pandemia e suas vivências durante esse período. Como foram realizados dois encontros presenciais com os participantes, um quantitativo maior de crianças poderia ser um dificultador para a participação efetiva desses indivíduos, bem como para um bom aprofundamento e análise dos dados.

A esse respeito, Cruz (2008) defende que as produções de dados com as crianças pequenas devem ter o cuidado para que elas tenham espaço e tempo para se expressarem das mais diversas formas. Por isso, um número reduzido de crianças favorece as suas manifestações. Para Faria (1999), a pesquisa com crianças não se dá apenas por meio de palavras; mas, sim, por meio de expressões faciais, gestos, manifestações corporais. Cabe ao pesquisador, então, dedicação e aprofundamento na tentativa de compreender esses processos que surgem das crianças, sobretudo, quando a temática de pesquisa envolve questões complexas.

Para conseguir chegar até às crianças participantes desta pesquisa, foi necessário o auxílio de uma educadora da rede pública de Divinópolis, que atua como vice-diretora de um CMEI. Após a explicação do projeto de trabalho, ela contactou duas famílias que se colocaram disponíveis para colaborar na realização do estudo. As outras crianças surgiram de contatos pessoais: filhos de conhecidos, irmão de uma criança que realizava atendimento psicopedagogo com a pesquisadora e indicação de colegas profissionais da área. Vale frisar que, antes da realização do projeto, a pesquisadora nunca teve contato pessoal com nenhuma das seis crianças selecionadas.

Outro fator a ser considerado é a escolha da faixa etária das crianças, que não foi centrada em apenas uma única idade, mas sofreu variações, o que permitiu verificar aspectos variáveis dos percursos das crianças enquanto atores sociais. Em relação a isso, James (2007, p. 266) destaca “[...] a necessidade de reconhecer que as diversidades que distinguem uma

criança de outra são tão importantes e tão significativas quanto as semelhanças que possam compartilhar”.

QUADRO 1 – Levantamento do grupo de crianças do 2º período do CEMEI’S pesquisadas

<b>Grupo de crianças</b>	<b>Idade das crianças (dez/2021)</b>	<b>Dupla de crianças pesquisada</b>
<b>ANDRÉ</b>	5 ANOS	Dupla ANDRÉ E EMANUEL CRA1 E CRA2
<b>EMANUEL</b>	5 ANOS	
<b>SOFIA</b>	6 ANOS	Dupla SOFIA E PEDRO CRB1 E CRB2
<b>JOÃO</b>	6 ANOS	
<b>PEDRO</b>	5 ANOS	Dupla JOÃO E ALANA CRC1 E CRC2
<b>ALANA</b>	5 ANOS	

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2022).

As crianças de cinco a seis anos estavam na última etapa da pré-escola e, em sua maioria, já tiveram vivências em anos anteriores nos espaços de EI. Esses fatores permitiram definir a delimitação etária e as questões propostas a elas. Foi realizado um contato prévio com as famílias das participantes por meio virtual, mediante o aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp e, também, com as crianças, por meio de videochamada pelo mesmo aplicativo, para explicar como seria realizada a pesquisa (o tema, objetivos e metodologia), além de orientar familiares e crianças sobre como seria a participação delas nas atividades, a intencionalidade por trás dos trabalhos e cronograma aproximado.

Ao realizar a videochamada no aplicativo WhatsApp, todas as famílias das crianças foram muito solícitas e atenciosas. No entanto, apenas as famílias das crianças André, Sofia e Alana mostraram interesse de conversar sobre o que se trataria a pesquisa, qual o objetivo diante deste estudo e os procedimentos éticos-metodológicos utilizados. As demais famílias, das crianças Emanuel, Sofia e Pedro, demonstraram interesse e satisfação dos menores participarem. Mostraram, inclusive, uma ansiedade para marcarem o primeiro encontro em que levariam as crianças até o espaço que seria realizado a pesquisa. Ainda, ao explicar que a pesquisa contaria com dois encontros, o segundo, posteriormente em abril de 2022, as famílias se mantiveram dispostas a colaborar ao trazer as crianças no espaço em que a pesquisa foi realizada.

Ao conversar com as crianças, por meio do primeiro contato via aplicativo WhatsApp, realizei uma videochamada bem alegre, mas que não perdesse o caráter de apresentação. Além disso, o foco não foi apenas a minha fala, mas foi permitido que as crianças falassem, observassem e participassem. Após conversar com a família, o telefone foi passado para as crianças. O início se deu com a dinâmica do “Eu faço, agora é você”. Essa atividade consiste em realizar uma tarefa e depois a criança também evidencia sua fala, opinião e ideia.

Inicialmente, apresentei-me com a apresentação da pesquisadora e, em seguida, a criança também poderia fazer o mesmo. Depois, foi dito a elas sobre a minha tarefa enquanto estudante e pesquisadora e, posteriormente, perguntei se elas gostariam e poderiam colaborar com minha pesquisa, e logo após, expliquei como seria (em dupla, com outra criança) e os possíveis dias.

Diante desse momento, observou-se que as crianças André e Emanuel ficaram tímidas com a minha apresentação e se expressaram pouco verbalmente no momento da videoconferência. Entende-se que esse momento pode causar certa dificuldade, visto que eu era desconhecida para essas crianças e atuo na figura de adulta que deseja investigar, descobrir algo do mundo particular delas. Já as crianças Sofia, João, Pedro e Alana demonstraram bastante empolgação ao me conhecer virtualmente. Antes de me apresentar, as crianças Sofia e Alana perguntaram qual o meu nome, o motivo de minha ligação para os pais e para eles. Antes de me apresentar, Alana teve a curiosidade de perguntar onde consegui o telefone de sua mãe. João disse que estava ansioso pela minha ligação, pois já havia sido informado sobre a pesquisa que eu realizaria. Dessa forma, mediante a ligação por videoconferência no WhatsApp pude conversar com as famílias e as crianças para um primeiro contato antes da realização da pesquisa, além de obter o consentimento das crianças tão importante para esse estudo. Não houve nenhum impedimento quanto ao horário, ao dia e ao local agendados para a realização da pesquisa.

## **1.2 Os percursos para o trabalho de campo desta investigação**

Nos dias 15, 17 e 19 de dezembro de 2021, aconteceram os primeiros contatos presenciais com as crianças, a fim de realizar a primeira etapa da pesquisa, denominada por Mafra (2015), como amostragem da pesquisa, que tem o intuito de averiguar se os procedimentos e os instrumentos a serem utilizados, ao longo deste processo investigativo, estariam em concordância com os objetivos, o problema de pesquisa e a abordagem teórica escolhida. Os responsáveis pelas crianças assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) (ANEXO A), e as crianças assentiram, na amostragem da pesquisa, mediante uma conversa com cada uma delas, no primeiro contato por videoconferência /whatsapp e no dia em que foi realizada a pesquisa. Elas puderam expressar, por meio da oralidade, depois de explicada como seria a pesquisa, se desejariam participar ou não das atividades, assim, das seis crianças contactadas, todas tiveram o aceite dos responsáveis.

É importante pontuar que a amostragem da pesquisa se configura em uma prática importante para pesquisa com crianças, visto que, conforme afirma Mafra (2015),

[...] o pesquisador precisa conhecer as crianças que irão compor a pesquisa, e fazer a escolha com base nesse reconhecimento. Para tanto, destaca-se o estudo de produção de dados que tem por finalidade principal uma primeira aproximação com os sujeitos envolvidos na pesquisa, com vistas a analisar sobre a melhor forma de pesquisa a partir de dados extraídos da própria realidade (MAFRA, 2015, p. 115).

Os procedimentos metodológicos precisam ir ao encontro das crianças, por isso, nesse primeiro contato, a amostragem da pesquisa foi dividida em três dias, sendo cada dia com duas crianças. Em todos eles, foi seguido o mesmo roteiro pré-estabelecido, mas sempre levando em conta o que as participantes traziam de questões, de dúvidas e de anseios. Apresentei-me logo na entrada, bem no portão do espaço onde foi realizada a amostragem. Acolhi cada criança que chegava, juntamente com seus pais. Os pais não ficaram no espaço da pesquisa, por uma opção pessoal. Após o acolhimento, apresentei-me às crianças como pesquisadora e associei minha figura a uma estudante, assim como elas. Em seguida, brincamos com alguns objetos que deixei dispostos no chão do espaço, com o intuito de ampliar a interação entre pesquisadora e crianças e, também, entre elas.

Os passos descritos foram executados com as crianças no prazo de 1 hora e 30 minutos para cada dupla. Observou-se que, para melhor se ajustar à realidade, ao tempo, e às questões históricas e sociais das crianças, deveria haver um segundo encontro com elas, para trabalhar aspectos previstos no roteiro que não foram executados, devido à complexidade de aproximar as ferramentas metodológicas às crianças em um curto espaço de tempo.

Para atender a essa necessidade, houve a retomada da pesquisa nos dias 4, 6 e 8 de abril de 2022, com as mesmas crianças e as mesmas duplas, com o intuito de dialogar sobre as lacunas que persistiram e proporcionar um momento de reencontro com as crianças, para conversar e escutá-los sobre a temática investigada. Nesse segundo momento da retomada da pesquisa com as crianças, buscou-se realizar as mesmas ferramentas metodológicas e as mesmas perguntas. Entende-se que houve diferenças e novas respostas, pois, em dezembro de 2021, havia menos de três meses em que a maioria das crianças tinham retomado presencialmente aos CMEI's. Ao retomar a pesquisa em abril de 2022, as crianças já estavam habituadas com o “novo normal” e puderam dizer como foram suas experiências ao retomarem às rotinas presenciais na Educação Infantil.

Considera-se essa ação de reencontro com as crianças um movimento importante que possibilitou a elas levantarem outras questões relacionadas ao processo de retomada das atividades presenciais. Desse modo, retomar a pesquisa é ir ao encontro da flexibilidade metodológica e valorizar o grupo de crianças selecionadas para contribuir e construir essa dissertação. Assim,

muito mais do que dar voz às crianças, é urgente a escuta e respeito dessas vozes, muitas vezes silenciadas pela ordem institucional imposta a elas. Dessa forma, ouvir e legitimar estas vozes precisa se constituir como o ponto de partida de toda e qualquer pesquisa que envolva esses sujeitos de pouca idade. Porém, é necessário também problematizar essa ação. De quais crianças estamos falando? Que vozes são essas? Mas, principalmente, de que forma essas vozes serão interpretadas pelo pesquisador e levadas, enquanto registros, para a pesquisa? (MAFRA, 2015, p. 118).

Por isso, para Gatti (1999), o método nasce do embate de ideias, perspectivas e teorias com a prática. Em pesquisas com crianças, o método não deve ser um conjunto de regras que ditam um caminho. Ele pode ser múltiplo, assim como são as crianças e, para existir, precisa haver uma relação do pesquisador (adulto) e do pesquisado (crianças). Nessa perspectiva,

evidenciamos que a decisão de desenvolver práticas de metodologias que tomam as crianças como sujeitos participantes do processo não é algo simples. Ao contrário do que se pensa, mesmo estando diante de um movimento de pesquisas que inclui as crianças como sujeitos participantes do processo metodológico, o desenvolvimento de metodologias e procedimentos de pesquisa com crianças ainda é um campo incipiente (MARTINS FILHO; SILVEIRA BARBOSA, 2010, p.14).

A intenção de realizar pesquisa com crianças na educação, segundo Kramer; Leite (1996), é evidenciar a mudança da concepção atual de infância e estudar “a participação da criança” e, não somente, “a criança”. É compreendê-la segundo uma perspectiva histórica, de lutas, em que é possível exprimir seus desejos e exigir que os adultos respeitem seus direitos.

Kramer (1993) afirma que “educação é prática social” (KRAMER, 1993, p. 25), por isso, é necessário que infância, história, contexto de vida, cultura, medos, sonhos e sentimentos sejam expressos pelas crianças por meio de suas vozes. E é essa ideia que se busca enfatizar nesta pesquisa, ou seja, escutar as crianças, ricas em potenciais, competentes e conectadas aos adultos em um processo de construção coletiva de identidade e de conhecimento.

A realização desta pesquisa se deu de forma presencial, seguindo todos os protocolos sanitários contra a Covid-19. O distanciamento social trouxe impactos negativos às crianças, que foram privadas de ir à escola e a outros espaços que possibilitavam a interação, presencialmente, entre seus pares. Para Leite Filho (2020), as crianças estão isoladas do espaço não doméstico, como a escola e os espaços públicos, porque estavam impedidas de frequentá-los. Com isso, elas vivenciaram um tempo de violação dos direitos básicos de liberdade, igualdade e dignidade que são obrigatórios a esses indivíduos.

Nesse sentido, o retorno das crianças às pré-escolas se apresenta como um período de novos processos, hábitos e desafios para toda a comunidade escolar, tendo em vista as novas

práticas higiênicas, a saúde mental, o reconhecimento de seus pares e o contato com o outro. As crianças são consideradas seres sociais imersos, desde cedo, em sua infância, e a elas é possibilitado interagir com outras crianças e com o mundo adulto, construindo, assim, seus mundos sociais e ampliando o contato com os seus pares (CORSARO, 2011). É necessário justificar, ainda, que a escolha pela não realização da pesquisa em um espaço físico, como a escola, deveu-se, pois a opinião das crianças sobre as vivências referentes àquele espaço, não estando fisicamente presentes nele, poderia revelar uma visão diferente de pesquisas já realizadas.

Sobre essa questão, vale citar a pesquisa “Infância e Pandemia na Região Metropolitana de Belo Horizonte”, realizada em 2020, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com um grupo de crianças de 8 a 12 anos, e que buscou dialogar com elas sobre as formas pelas quais vivenciaram a pandemia da Covid-19. Ao perguntar às crianças qual sentimento estavam vivenciando nesse período de pandemia, muitas demonstraram sentir medo durante o período de distanciamento social e estarem receosas de retornarem a suas rotinas (SILVA; LUZ; CARVALHO, 2021). Com as respostas, elas mostraram estar atentas às discussões sobre seus sentimentos, gostos, preferências, economia, questões sociais, o que reflete a multiplicidade das infâncias e dos saberes das crianças.

Ao se optar por desenvolver pesquisa com um grupo de crianças, deve-se considerar um conjunto de fatores e de características particulares desse grupo. O pesquisador deve levar em conta a necessidade de construção de técnicas e de ferramentas metodológicas em consonância às especificidades do grupo social da infância e às particularidades de cada criança envolvida enquanto sujeito social. Realizar pesquisas com crianças é pesquisar “*a priori*”, visto que elas possuem diversas maneiras de se expressarem. Então, nada mais justo e coerente que se pensar em abordagens metodológicas que contemplem, complexifiquem e problematizem consistentemente suas opiniões e críticas (MAFRA, 2015). Sobre isso, fica claro que,

quando se trata de pesquisa com crianças, o pesquisador deve ter lucidez de que esse processo exige movimento e criatividade para não cair na mesmice de pesquisar o que já está sendo pesquisado utilizando um único recurso metodológico, considerando-o cabível a toda e qualquer situação (MAFRA, 2015, p. 118).

Desse modo, fica claro dizer que são as crianças a quem o pesquisador deve perguntar, observar, conversar e registrar em suas pesquisas. Nesse sentido, Muller (2010, p. 353) afirma que “se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes,

olhares, experiências e pontos de vista”. Diante disso, Gatti (1999) afirma que “Método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (GATTI, 1999, p. 2).

As crianças se expressam de muitos e diferentes jeitos e é por isso que este trabalho apresenta uma concepção de que diferentes metodologias podem ser trabalhadas durante o percurso da prática da pesquisa. Com base nessa crença, a criança passa a ser compreendida como sujeito principal do processo de pesquisa.

### **1.3 “É caminhando que se faz o caminho ...”: a construção das ferramentas metodológicas no percurso da dissertação com as crianças**

Ao se inserir no mundo lúdico e de recordação das memórias, vivências e experimentos da criança, poderão surgir interlocuções diretas com elas e isso pode contribuir para que o pesquisador identifique suas falas, expressões, escolhas e reações. Para Muller (2010), a percepção e o reconhecimento da multiplicidade da infância e de que a criança se expressa, por meio de diversas formas que precisam ser exploradas, possibilitam ao pesquisador não somente uma única forma de aproximação e de registro das representações das crianças sobre os assuntos que lhes dizem respeito e sobre as situações nas quais se encontram imersas, mas várias. Devido a isso, a autora apresenta duas ferramentas metodológicas passíveis de serem utilizadas na recolha de dados em pesquisa com a participação das crianças. A primeira são recursos que se referem a ferramentas para se trabalhar a oralidade infantil; incluem-se, nesse percurso, entrevistas individuais, em pequenos grupos, como em duplas, garantindo-se a participação de crianças que ainda não dominem o registro escrito.

A segunda possibilidade seriam ferramentas que usam a expressão dramática, situações de faz-de-conta, que permitem às crianças recriarem, por meio de representações, sentimentos, ações, emoções e vivências que não poderiam ser resgatados a partir de métodos tradicionais.

Por último, há a sugestão de uso de técnicas visuais, individual ou em grupo; uma possibilidade que permite outros formatos de caracterização dos contextos de vida das crianças mediante o uso de símbolos, imagens ou cartografia.

Para Silva, Barbosa e Kramer (2008), o trabalho do pesquisador implica a capacidade de “olhar, ouvir e escrever”. Na ação investigativa com crianças, há a necessidade redobrada dessas capacidades, pois se faz necessário vigiar-se constantemente para que a realidade e o universo infantil não sejam filtrados pela lente adulta. Ao se apropriar das ferramentas de

produção de dados, bem como no momento de expor os dados, é preciso levar em conta as diferenças envolvidas nesse processo: a do sujeito-criança e a do investigador. Assim, o desafio imposto é o de trazer para os textos acadêmicos as vozes e os saberes das infâncias. Portanto, para a realização da pesquisa empírica com as crianças, foram utilizadas as seguintes ferramentas metodológicas: entrevistas-conversas, histórias para completar e desenho, que serão apresentadas a seguir.

### **1.3.1 Entrevistas-conversas**

A técnica metodológica de entrevista-conversa foi escolhida com o intuito de colocar em prática o rompimento com o pensamento linear imposto pelo adultocentrismo às crianças. A entrevista-conversa vem mostrar, então, que as crianças participam de uma cultura por meio de suas interpretações, mas também a partir de apropriações de informações do mundo adulto, de forma a entender e dizer sobre seus próprios interesses enquanto crianças. Para Saramago (2001), a técnica de entrevista-conversa coloca-se como base para uma relação de troca cultural sob uma perspectiva horizontal que busca escutar as crianças e estabelecer uma relação ativa e dialógica, considerando as interações como experiência singular e única mediante movimentos do ir e vir nas perguntas e respostas.

Além disso, a entrevista-conversa diferencia-se da entrevista não estruturada por ser organizada em blocos temáticos, cada um com um tema central e questões que se comunicam e permitem uma exploração da temática a ser pesquisada. Para isso, há de se levar em consideração que as questões propostas nos blocos temáticos devem estar alinhadas aos objetivos da pesquisa. É importante que a pesquisadora consiga alavancar os objetivos da pesquisa a temas que sejam interessantes aos olhos das crianças. Assim, percebe-se que

a entrevista-conversa não é sinónimo de uma técnica de entrevista menos baseada nos princípios do rigor científico da investigação empírica sociológica. É, pelo contrário, uma técnica que implica um conjunto de preocupações adicionais na sua preparação, desenvolvimento e aplicação (SARAMAGO, 2001, p. 14).

Essa técnica implica uma organização e preparação da pesquisadora, que deve assegurar uma amplitude em abordar as questões dos núcleos temáticos de maneira eficaz, coerente e acessível à linguagem das crianças, a fim de que a coerência e proposta da pesquisa não sejam perdidas. Compreende-se, então, que as entrevistas-conversas se iniciam com um bloco-inicial que busca estabelecer contato com as crianças e trazer questões de como ocorrerá o processo

de pesquisa, além de escutar as expectativas e anseios dessas crianças, permitindo incluí-las em decisões sobre as etapas e os procedimentos da pesquisa. Um dos temas iniciais para auxiliar e favorecer as relações de proximidade das crianças com o pesquisador é a busca por assuntos significativos e de interesse para elas, como brincadeiras, amizades, jogos eletrônicos, animais de estimação, etc.

As crianças devem estar cientes do processo de pesquisa e dos motivos pelos quais estão reunidas, e o pesquisador deve abrir espaços para que elas também expressem o que querem dizer ou mostrar e como querem fazer isso de forma a comunicar sua experiência para outra pessoa. Para Ferreira (2004), as crianças são geralmente boas interlocutoras sobre seus contextos e vivências. Assim, nos espaços que acontecem as trocas verbais e não verbais criados por uma situação de pesquisa, o grupo de crianças envolvidos, estão, necessariamente, empenhados numa interação que acontece por signos linguísticos, na qual cada interlocutor visa alcançar a compreensão dos sentidos que emergem das palavras, gestos, expressões corporais e entonações que acompanham o diálogo. É preciso, ainda, um olhar e escuta sensíveis do pesquisador quanto às situações que as crianças possam trazer por intermédio desses signos linguísticos, pois, por vezes, as crianças podem levantar questões que não estejam envolvidas com o campo de pesquisa, mas que podem ser usadas para direcioná-las para o assunto que se pretende abordar. Sobre isso, entende-se que

a entrevista-conversa é um momento de interação por excelência. Torna-se assim fundamental que a criança olhe para o entrevistador como um interlocutor de conversa e que esta tenha mesmo a oportunidade de colocar algumas questões ao entrevistador naquilo que se designa por processo de inversão de papéis. Numa situação de entrevista onde o investigador esteja ciente dos objetivos que pretende atingir, as próprias questões que a(s) criança(s) possa(m) colocar podem ser utilizadas em proveito dos temas a abordar (SARAMAGO, 2001, p. 15).

As entrevistas estruturadas com crianças enfatizam a lógica do “adulto que pergunta” e da “criança que responde”, revelando uma perspectiva adultocêntrica exatamente contrária à proposta desta pesquisa. Para Cruz (2008), esse tipo de entrevista com crianças revela-se inadequada, porque estabelece um constrangimento de várias ordens sociais: geracionais, de gênero, de classe social, étnicos ou raciais, além de impor à criança algo que é produto de um mero interesse de investigação e da dificuldade que o adulto tem de abandonar, de fato, uma perspectiva de manter relações hierárquicas de poder, em que ele decide de forma unilateral o que é legítimo para as crianças.

Esta metodologia de entrevista implica um trabalho prévio e um cuidado de preparação por parte do pesquisador, que espera assegurar uma eficaz orientação por meio de ágeis e

sucessivas passagens de núcleos temáticos, procurando que a coerência da entrevista nunca seja perdida. Além disso, é importante observar o tempo para a realização das entrevistas-conversa, visto que as crianças podem demonstrar sinais de cansaço com mais facilidade, haja vista que estarão on-line em frente às telas, o que contribui ainda mais para esse desgaste. Para Saramago (2001), os encontros com as crianças duram de 30-40 minutos sem que a criança mostre sinais de cansaço. Logo, a pesquisadora deve-se manter atenta aos sinais para que o momento da pesquisa seja leve, descontraído e prazeroso.

A partir dessas orientações, organizamos o “guia da entrevista-conversa” em quatro blocos temáticos que procurou, sobretudo, ser flexível aos interesses das crianças (APÊNDICE A):

- i. Brincadeiras e jogos de preferências das crianças;
- ii. O coronavírus;
- iii. Os sentimentos das crianças na pandemia;
- iv. As preferências das crianças na escola.

Saramago (2001) ressalta que as entrevistas-conversa se adaptam a um número flexível de entrevistados e podem ser agrupadas em três modalidades:

- a) A entrevista-conversa com uma criança, denominada entrevista-conversa singular;
- b) A entrevista-conversa com duas e até quatro crianças, chamada entrevista-conversarelacional;
- c) A entrevista-conversa com um grupo de crianças de seis a oito membros, designada entrevista-conversa de grupo.

Esta pesquisa foi realizada através da entrevista-conversa relacional com três grupos de duas crianças por vez, visto que, para Cruz (2008), em pares, a criança se sente mais à vontade para se expressar e mais livre frente a um adulto pesquisador. Foram realizadas duas entrevistas, com cada dupla de crianças, todas gravadas por voz e, posteriormente, transcritas na íntegra. A esse respeito Zago (2003) orienta que “a gravação do material é de fundamental importância, pois, com base nela, o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorecer a relação de interlocução e avançar na problematização” (ZAGO, 2003, p. 299).

### **1.3.2 Desenhos**

Os desenhos foram uma técnica utilizada para os dados recolhidos na pesquisa com

crianças e são compreendidos como reveladores de olhares e concepções das crianças sobre o seu contexto sócio-histórico. A escolha dessa ferramenta metodológica se deu por duas questões centrais: a primeira é para mobilizar as falas das crianças, haja vista que, enquanto desenha, os desenhos permitiram às crianças observar o que é dito por ela. A segunda é que, ao desenhar, a criança representa materialmente, por meio de traçados, algo que tem na sua imaginação, por isso, conforme Corsaro (2011), pode expressar a subjetividade e a cultura.

Nesse sentido, o desenho é uma excelente técnica de pesquisa com crianças, pois ele pode ser construído individual ou coletivamente. Dessa forma,

[...] pode-se afirmar que tanto o desenho quanto a pintura são atividades que podem ser utilizadas como recursos facilitadores da comunicação entre crianças e pesquisador. Ambas são propostas que tem por objetivo a representação de algo, seja uma situação real ou hipotética (MAFRA, 2015, p. 68).

Na ferramenta do desenho, utilizou-se a abordagem do desenho comentado, que associa a grafia à oralidade das crianças. Na pesquisa com crianças, a inspiração se deu por meio dos estudos de Silva (2002) e de Gobbi (2002). A última autora propõe uma reflexão sobre a construção de uma metodologia de pesquisa que privilegie as crianças pequenas, revelando o que pensam a partir de seus próprios olhares. Por meio dos desenhos comentados, pôde ser construída lentamente uma metodologia de pesquisa, que privilegiou o desenho infantil, conjugado à oralidade, à participação e à escuta das crianças.

Para Silva (2002), o fato de a criança planejar seu desenho significa que há intenção representativa, e que ela está organizando suas ações por meio da fala. Ao mesmo tempo, o desenho organiza a fala quando, por exemplo, determinado traço sugere um novo traçado. Nessa ferramenta metodológica, a fala organiza e é organizada pelo desenho, pois, ao falar a respeito de sua produção gráfica, a criança também pensa sobre ela, sobre sua cultura e relações.

No decorrer do emprego desta ferramenta de investigação, as crianças realizaram desenho sobre a seguinte questão proposta: “imagine que você fosse encontrar um super herói e que ele pedisse que você enviasse um desenho para ele contando como foi que você voltou para a escola depois de ficar em casa por causa da Covid-19. O que você desenharia?” Os desenhos comentados, utilizados para mobilizar as falas das crianças, permitiram observar o que já fora indicado por Gobbi (2002) em sua pesquisa: capturar o que é dito pela criança, enquanto ela desenha, permite ao pesquisador ampliar sua compreensão. Isso também foi importante porque, nesta faixa etária de cinco a seis anos, os desenhos nem sempre são figurativos e, mesmo que o sejam, a pesquisadora poderia não ter um olhar tão atento ou

sensível, interpretando erroneamente os registros gráficos ou suas intenções.

Em relação a isso, Silva (2002) observou em seus estudos que as crianças podem iniciar seus desenhos e nomeá-los a partir da solicitação de um adulto. Porém podem, também, modificar as nomeações logo em seguida, de acordo com o seu grau de interesse por outros temas, por exemplo,

em alguns momentos, as crianças ficam extremamente motivadas em relação a determinados temas, como barcos, carrinhos ou animais, e dedicam seus desenhos a eles. Sendo assim, mesmo que a professora conte uma história interessante, a criança quer desenhar aquilo que a empolga naquele momento, ou então, dá um jeito de acrescentar seus elementos favoritos a história (SILVA, 2002, p. 120).

Ao considerar esta possibilidade de mudança do tema desenhado pelas crianças, torna-se ainda mais evidente a necessidade de o pesquisador aproximar-se, ao máximo, do contexto de vida das crianças, de observá-las e de ouvi-las enquanto produzem seus desenhos. Há que se considerar também que as crianças estão imersas, segundo Corsaro (2011), na fantasia do real e isso se expressa ainda mais nos desenhos. É por essa razão que a linguagem oral acaba “mediando o desenho” (SILVA, 2002, p. 115) e esclarecendo situações que ultrapassam os elementos gráficos realizados pelas crianças.

O desenho é apropriado para acender as formas de expressão de crianças pequenas. Para isso, eles só serão verdadeiramente acessíveis se forem contextualizados e retratados como a realidade subjetiva do grupo de crianças pesquisado. Por isso, ao desenhar, é possível observar a criança se expressar oralmente, expressivamente e corporalmente. Corroborando tal ideia, Mafra (2015) valoriza os desenhos produzidos pelas crianças como uma ferramenta metodológica que se constituem como instrumentos de comunicação, por meio dos quais a criança conquista a liberdade de expressar seu ponto de vista. Dessarte, para a autora, o desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de concepções e de olhares das crianças em relação a seu contexto social, histórico e cultural.

### **1.3.3 Histórias para completar**

Optou-se, também, pela ferramenta metodológica de “História para Completar” (HC), uma técnica baseada nas “*Histoires à Completer*” de Madeleine B. Thomas. Thomas foi psicanalista e psicóloga clínica suíça e buscava um instrumento eficaz e sutil no atendimento às crianças, assim, criou uma série de breves estórias incompletas, sobre diferentes temas do cotidiano infantil. Ao trazer a fantasia da estória narrada à criança, tinha o objetivo de estimular

a sua participação.

A “História para completar” trata-se de uma técnica projetiva, que permite explorar a participação das crianças. Ela pode ser aplicada com crianças de 4 a 14 anos, sendo que, na faixa etária de 8 a 10 anos, mostra-se mais produtiva. Nos contos de Thomas, suas aplicações são individuais, analisam a relação da criança com sua cultura, escola, vivências, família, sonhos, entre outros aspectos. Não obstante, por se tratar de um método de investigação e não de um teste, permite adaptações e flexibilidade.

No Brasil e no campo dos estudos sociais da infância, essa técnica foi utilizada por Sílvia Helena Vieira Cruz (1987) em seu Mestrado, e, ainda, por Maria Malta Campos (2006) e Rosimeire Cruz (2007) em algumas pesquisas de âmbito nacional. Esse método constitui-se em contar uma história para as crianças e deixar que elas a completem. Ainda, por essa estratégia, são utilizados bonecos/fantoches e, nesse momento, a participação da criança é solicitada para que ajudem o personagem a definir algo. Segundo Cruz (2007), esse método se mostrou mais eficiente na captura da fala das crianças, uma vez que elas já possuem relativo discernimento sobre o que deve ser dito a um adulto, o que poderia limitar suas respostas se as questões fossem apresentadas diretamente. Dessa forma, por meio da História para Completar, as crianças expressariam indiretamente suas próprias opiniões.

Conforme Cruz (2015), essa técnica tem sido utilizada desde a década de 80 no Brasil, com o objetivo de “apreender de maneira indireta, as percepções das crianças, e, desde então, com as devidas alterações (já que os inícios das histórias são relativos aos temas investigados.” (CRUZ; CRUZ, 2015, p. 161). Mafra (2015) afirma que as histórias infantis se constituem como uma ferramenta de aproximação ao universo infantil que, por excelência, visa centrar a atenção das crianças de uma maneira prazerosa. A experiência dessa técnica de pesquisa com crianças demonstrou ter necessária flexibilidade e atenção ao que a criança demanda mesmo que seja uma palavra ou um gesto. O momento anterior ao roteiro também é necessário, para deixar as crianças à vontade e confiantes, esclarecendo que sua participação é voluntária e importante.

As respostas das crianças revelam fragmentos de narrativas que representam experiências sociais significativas, tornando importante que o pesquisador considere características individuais, familiares e do contexto sócio-histórico-cultural mais amplo do qual a criança participa. Além disso, há possibilidade de ocorrência de complexidades e de diferenças em relação à autorreflexão, expressão verbal e acessibilidade à verbalização de conteúdos afetivos e/ou sensoriais.

Por fim, afirma-se que a técnica de histórias para completar foi utilizada na pesquisa considerando o contexto de distanciamento social que as crianças viveram. Diante disso, a

pesquisadora entendeu como necessidade a criação da história para se adequar aos objetivos dessa pesquisa. Foi criada, também, uma história com as perguntas-chave que foram respondidas pelas crianças, a partir de uma perspectiva individual, observando para que essas perguntas não se direcionassem ao caráter interpretativo do texto; mas, sim, subjetivo das crianças. (APÊNDICE B). Ainda, vale ressaltar que a pesquisadora realizou a contação da história por meio de fantoches em um “mini-palco” realizado no espaço da pesquisa.

## **2 CAMINHOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS TRILHADOS NESTA INVESTIGAÇÃO**

A presente dissertação, cujo objetivo foi compreender as percepções das crianças de cinco e seis anos sobre as vivências na retomada das atividades presenciais às instituições de Educação Infantil, no contexto pandêmico acarretado pela Covid-19, tem como principais campos teóricos e epistemológicos autores que considerem as crianças como sujeitos sociais de pleno direito, competentes para falar de si mesmos e das vivências sobre as instituições educativas que frequentaram, ao longo do distanciamento social, durante o período do ensino remoto. Para ampliar e fundamentar teoricamente essa discussão, buscou-se estabelecer um diálogo com os Estudos Sociais da Infância e com a Pedagogia da Infância, visando a construção da concepção de criança e da infância junto a teóricos como, por exemplo, Abramowicz (2011, 2018); Sarmiento (1997, 2007, 2008), Sarmiento e Pinto (1997); Faria e Finco (2011) e Qvortrup (2010), que trazem uma ideia de crianças e infâncias no singular e plural, diferenciando os conceitos e demonstrando, assim, a importância da compreensão dos termos.

Para dialogar sobre a inserção das crianças no campo científico e das pesquisas, procurou-se autores que tratam de tal temática em diversas áreas, como Antropologia, Geografia e Historiografia, por exemplo. Em relação a isso, vale citar que a autora Cruz (2008) que, em seu principal livro: “A criança fala”, título que faz jus à potência de sua obra, contribuiu significativamente para a construção teórica-metodológica da pesquisa, pois seus estudos, desde a década de 90 no Brasil, buscaram ressaltar as crianças como potentes, participantes e ativas. Em suas investigações, Kramer (2005, 2008) também valoriza as crianças nos processos pedagógicos, sobretudo, na prática que permeia a EI. Ainda, Nascimento (2011) e Corsaro (2011) trazem as “Culturas Infantis” enquanto enriquecedoras para as infâncias e para as vivências das crianças, evidenciando que é na cultura da infância que elas permanecem em pares, sejam eles adultos-crianças e crianças-crianças. Continuando o debate sobre as pesquisas com esses indivíduos, fala-se, também, em ética em pesquisa com crianças, focando nas ideias de Fernandes (2004), que traz reflexões sobre o consentimento infantil, métodos, metodologias e reflexões nesse campo tão desafiador para os pesquisadores.

A dissertação foi desenhada em um período pandêmico, para isso, foi necessário fundamentar-se em estudos recentes que contextualizaram a situação do mundo devido à pandemia da Covid-19. Alguns documentos e pesquisas recentes da ONU (2022) e OMS (2021) trouxeram informações sobre o contexto social vivenciado durante o período pandêmico, dados numéricos sobre óbitos e outros que compõe a banca de dados desta pesquisa. Também, Santos

(2020) contribuiu tecendo sua crítica acerca da cruel pedagogia do vírus e suas implicações para a sociedade, inclusive, para as crianças.

Para chegar até as escolas de EI, foram utilizados documentos históricos desde a criação da Constituição Brasileira de 1988, juntamente com as contribuições e reflexões de Kramer (2003), depois com a criação do ECA (BRASIL, 1990), que teve a participação das crianças em sua promulgação, demonstrando ser um documento que valorizou a presença das infâncias em 1990. Os documentos da LDB (BRASIL, 1996), RCNEI (BRASIL, 1998) e DCNEI (BRASIL, 2010) e BNCC (BRASIL, 2018) também ajudaram no diálogo deste estudo para além do histórico da EI, mas como ponte para explorar sobre as vivências e as experiências exemplificadas nos documentos, visto a temática da pesquisa.

Além disso, as vivências e as experiências também são temáticas fundamentais nessa pesquisa. Portanto, buscou-se estudar Benjamin (1993, 1984) e autores benjaminianos, que trazem reflexões sobre o autor, tais como, Santos (2015); Kramer (1997), e outros que estão sendo usados para construir o campo teórico e de discussão dos resultados. Ademais, sabe-se que o caminho teórico-metodológico da pesquisa é uma das bases para que o trabalho seja bem fundamentado e executado. Sobre a característica da investigação, Minayo (1995, 2002) e Luna (2000) trazem contribuições sobre as pesquisas qualitativas e interpretativas, como é o caso do presente estudo. Também, Ferreira (2004) discute sobre as pesquisas qualitativas e de cunho interpretativo com as crianças, estabelecendo uma relação mais palpável de resultados que valorizem as multiplicidades das infâncias.

Os procedimentos teóricos-metodológicos precisam ir ao encontro das crianças, por isso, os autores, para fundamentar as ferramentas metodológicas, estão em diálogo com a Sociologia e a Pedagogia da infância. Nesse sentido, Mafra (2015) e Gatti (1999) defendem que os métodos da pesquisa devem ser realizados a partir da realidade das crianças que serão contribuintes da pesquisa, para, assim, valorizar suas vozes, seus ditos e não ditos. Para a técnica de entrevistas-conversa, foram utilizadas as ideias e as reflexões de Saramago (2001), Cruz (2003) e Zago (2003) que afirmam que essa técnica flexibiliza a fala das crianças e auxilia para que elas falem e se expressem de maneira mais à vontade.

A ferramenta metodológica dos desenhos, a partir da abordagem do desenho comentado, foi baseada nos estudos de Silva (2002), Gobbi (2002) e Sarmiento (2011) que valorizam os desenhos em pesquisas como forma de expressar a realidade vivida, associando a arte, a fantasia do real e as narrativas - oralidades das crianças. A autora Cruz (2008) também contribuiu para a construção da teorização da ferramenta metodológica “Histórias para completar” usada para captar a visão das crianças a partir de uma história criada pela pesquisadora e completada pelas

crianças, a partir de suas percepções sobre a temática da pesquisa.

Após a coleta dos dados das entrevistas-conversas, histórias para completar e desenho comentado, foi realizada a transcrição de todas as entrevistas, que foram organizadas em um quadro, divididas, primeiramente, pelos objetivos específicos da pesquisa para ser realizada a pré-análise por meio da “leitura flutuante”. Em seguida, os quadros com as respostas das crianças foram categorizados mediante as inferências e as interpretações de dados com base nos referenciais teóricos em uma nova temática central. Com isso, caminhou-se para o resultado parcial da investigação.

## **2.1 Histórico da Pandemia da Covid-19**

Em 2020, os tempos foram de incertezas devido à doença infecciosa que assolou todo o mundo: a Covid-19. Segundo a OMS (2020), trata-se de uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Sua identificação se deu pela primeira vez na cidade de Wuhan, província de Hubei na China, em dezembro de 2019 (OPAS, 2020). O primeiro caso confirmado no Brasil ocorreu em fevereiro de 2020 e, no dia 11 de março de 2020, a OMS declarou que o Brasil se encontrava em pandemia.

De acordo com a OMS (2020), o SARS-CoV-2, da mesma forma que outros vírus respiratórios, é transmitido principalmente por três modos: contato, gotículas ou por aerossol. A transmissão por contato é aquela que ocorre devido ao contato direto com uma pessoa infectada. A que se dá por gotículas é a transmissão da infecção devido à exposição a gotículas respiratórias, contendo o vírus, expelidas por uma pessoa infectada, quando ela tosse ou espirra, principalmente, se estiver a menos de um metro de distância da outra. Por fim, a transmissão por aerossol é a que acontece por meio de gotículas respiratórias menores (aerossóis) que possuem o vírus e podem permanecer suspensas no ar.

É importante ressaltar, ainda, que um indivíduo com Covid-19 pode apresentar sintomas leves, graves ou ser assintomático. Independente de qual seja o seu quadro, essa pessoa transmite o vírus enquanto ele está presente em seu organismo, razão pela qual o distanciamento social e o isolamento são tão importantes. O período de incubação da COVID – que vai desde a infecção até o surgimento dos primeiros sintomas – costuma ser de 1 a 14 dias.

A covid-19 causou uma pandemia mundial no ano de 2020. Para a epidemiologia, área que estuda como doenças afetam populações humanas, a pandemia é uma epidemia que se origina em um ponto específico do globo e se propaga através dos continentes ao longo do

tempo. O que define uma pandemia ou não é, sobretudo, a análise da intensidade do ritmo de contaminação no prolongar da doença por intermédio da OMS.

Segundo o Painel Interativo do Coronavírus, organizado pela OMS e pelo Sistema Único de Saúde (SUS), até o dia 31 de dezembro de 2021, último dia do segundo semestre de 2021, havia 270.155.054 (duzentos e setenta milhões, cento e cinquenta e cinco mil e cinquenta e quatro) pessoas infectadas pela Covid-19 e 5.305.991 (Cinco milhões, trezentos e cinco mil, novecentos e noventa e um) mortes pelo vírus da Covid-19. Assim, vale ressaltar que o Brasil, país com uma população de 213 milhões de habitantes, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), possuía 22.193.479 (vinte e dois milhões, cento e noventa e três mil, quatrocentos e setenta e nove) casos confirmados da doença e 617.095 (seiscentos e dezessete mil e noventa e cinco) mortes pela Covid-19. Em Divinópolis, cidade do interior de Minas Gerais, com população estimada em 240.000 (duzentos e quarenta mil) habitantes (IBGE, 2012) mais de 21.000 (vinte e um mil) casos foram notificados até 31 de dezembro de 2021 e 655 (seiscentos e cinquenta e cinco) óbitos registrados até a data, segundo a Prefeitura da cidade (2022).

Em nota, registro minha solidariedade e respeito a tantas vidas ceifadas pelo vírus da Covid-19, além de meu conforto para aqueles que perderam entes queridos. Sobretudo, deixo meu carinho aos que não tiveram a oportunidade de se vacinarem, sendo impedidos por um governo que lutou bravamente para que o número de mortes fosse ainda maior. Minha compaixão enquanto ser humano, mulher, pesquisadora, filha e, ainda, na posição de pesquisadora das infâncias, que busca uma sociedade mais justa e igualitária.

Esses dados mostram uma realidade de sofrimento para o mundo e para o Brasil com a pandemia. Registrá-los na pesquisa causa dor por saber que milhões de vidas foram perdidas por uma doença tão fugaz e que se espalhou tão rapidamente. E o que é a Covid-19? A Covid-

19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-coV-2 (Síndrome Respiratória Aguda), de grave transmissão. O coronavírus é uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo o homem, e a doença afeta diferentes pessoas de maneiras distintas, já que a maioria das pessoas infectadas apresentará sintomas leves e moderados da doença, uma vez que os casos mais graves se dão pelo fato de o infectado apresentar doenças associadas. Por fim, os sintomas mais comuns são febre, tosse, cansaço, perda de paladar ou olfato, dor de garganta e falta de ar.

É importante destacar, também, que a palavra pandemia tem sua origem no grego e significa “todo o povo”. Nesse sentido, Santos (2020) afirma que todos foram afetados, porém, esse período foi marcado pela desigualdade social. Para Santos (2020), “qualquer quarentena é

sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros.” (SANTOS, 2020, p. 15). Logo, fica evidente que a pandemia escancarou para a população mundial a desigualdade já presente nossa sociedade.

Diante desse cenário, a OMS juntamente com o Ministério da Saúde estabeleceu medidas de enfrentamento à pandemia. Algumas das principais medidas preventivas são o uso de máscara cobrindo boca e nariz, higienização das mãos, distanciamento social e isolamento social nos casos confirmados. Dentre as medidas adotadas pelas autoridades sanitárias para conter a rápida escalada do contágio da COVID-19, destaca-se o distanciamento social que implicou no fechamento de escolas, interferindo na rotina e nas relações interpessoais na infância. Além disso, as crianças podem ser afetadas pelas dificuldades financeiras vivenciadas em suas famílias (ex., familiares ou cuidadores que perderam o emprego ou tiveram a renda reduzida) e, ainda, pelo adoecimento, hospitalização ou morte de pessoas próximas, o que traz implicações para o seu senso de segurança e de normalidade.

No dia 30 de abril de 2020, o Governo de Minas, por intermédio do Comitê Extraordinário COVID-19, publicou a Deliberação do Comitê Extraordinário Covid-19 nº 39, aprovando o Plano Minas Consciente e estabelecendo ações para a adesão dos municípios ao programa, incluindo a cidade de Divinópolis. O plano “Minas Consciente – Retomando a economia do jeito certo” foi desenvolvido pelas secretarias de Estado de Desenvolvimento Econômico (Sede) e de Saúde (SES) e aborda a retomada gradual, progressiva e regionalizada, embasada em critérios e dados epidemiológicos, a partir de um monitoramento constante da situação pandêmica.

O programa Minas Consciente, por sua vez, setoriza as atividades econômicas em quatro “ondas”, a saber, onda verde – serviços essenciais; onda branca – baixo risco; onda amarela – médio risco; onda vermelha – alto risco. Os serviços podem ser liberados para funcionamento de forma progressiva, conforme indicadores de capacidade assistencial e de propagação da doença. Essas ondas foram criadas a partir de uma matriz de risco, que leva em conta aspectos econômicos, mas principalmente questões relacionadas ao impacto das atividades na rede assistencial. Levando isso em conta, para o retorno das crianças às atividades presenciais em Divinópolis, a SEMED exigiu que a onda de risco fosse a amarela.

Antecipando as preocupações e os cuidados advindos do término da pandemia, é válido considerar a possibilidade de que a transmissão do vírus não cessará, apenas se reduzirá o impacto quantitativo da onda de transmissão, o que torna necessária a retomada da rotina, do trabalho, da escola, dos serviços de saúde e demais espaços. Nesse contexto, torna-se evidente que é importante que se possa acolher e trabalhar o assunto da pandemia com as crianças, falar

sobre o que foi vivido no distanciamento social e sobre efeitos negativos que persistem, como tristeza, medo da morte ou outras preocupações. Igualmente, é essencial que experiências de resiliência, solidariedade e compaixão também sejam compartilhadas.

Convém citar, ainda, que, com a pandemia, algumas palavras e expressões relacionadas a esse contexto se tornaram parte do cotidiano, aparecendo em jornais, revistas e no vocabulário das pessoas. Distanciamento social, isolamento social e quarentena são alguns dos exemplos. Há distinções em todas essas expressões e, portanto, merece destaque devido à grande semelhança nos termos.

Já o isolamento social, é uma medida que visa separar quem estiver com sintomas respiratórios suspeitos ou que tenha testado positivo para o novo Coronavírus. O objetivo era evitar a propagação do vírus, mantendo essas pessoas em casa ou em ambiente hospitalar. A quarentena, por sua vez, refere-se ao período em que as pessoas que tiveram contato com outras acometidas pela COVID-19, mesmo que ainda não apresentassem sintomas, tiveram que ficar isoladas por um período de até 14 dias ou mais, dependendo de seu estado de saúde. O fato é que como precaução em relação aos riscos de contágio, as pessoas tiveram que se manter distantes uma das outras, evitando aglomerações. Com isso, fez-se necessário o fechamento de diversos espaços em que havia a circulação de pessoas, sendo a escola um dos mais afetados.

### **2.1.1 Consequências da Pandemia**

Com a pandemia da Covid-19, as questões sociais, políticas e econômicas do mundo sofreram mudanças abruptas e sentiram a crise sanitária. Todos foram afetados diretamente pelas consequências brutais causadas pela ausência de lógica de um sistema que exclui e coloca a população mais vulnerável a “sofrer intensamente” com tudo isso. Os efeitos da pandemia variam amplamente e incluem, desde impactos diretos na economia e na geração de empregos, até efeitos indiretos de perdas de aprendizagem entre crianças que estão fora da escola. Além disso, os impactos no capital humano, também, estão sendo acumulados à medida que menos crianças estão envolvidas em atividades educacionais. Isso se justifica, pois 89% agora, em comparação com 99% antes da pandemia, e apenas cerca de 40% têm aulas presenciais, segundo dados da UNICEF em 2021.

Alguns efeitos negativos da COVID-19 no aumento das desigualdades existentes foram já documentados, por exemplo, com o aumento de pessoas em empregos não especializados, o menor acesso à tecnologia e, também, o sofrimento maior de quem tradicionalmente suporta o peso do trabalho doméstico experimentando as maiores perdas. Nesse sentido, é que Butler

(2021) afirma que

nestes tempos pandêmicos, ar, água, teto, roupas e o acesso à saúde são focos de angústia coletiva. Entretanto, todos eles já estavam ameaçados pelas mudanças climáticas. O fato de alguém viver ou não uma vida vivível não é uma mera questão existencial privada, mas uma questão econômica urgente, incitada pelas consequências de vida ou morte da desigualdade social: existem serviços de saúde, abrigos e água limpa suficientes para todos aqueles que têm direito a uma parte igual deste mundo? A questão se torna ainda mais urgente devido às condições de precariedade econômica agravadas pela pandemia – que expõe, também, a catástrofe climática em andamento como a ameaça à vida vivível que ela é. Nestes tempos pandêmicos, ar, água, teto, roupas e o acesso à saúde são focos de angústia coletiva. Entretanto, todos eles já estavam ameaçados pelas mudanças climáticas. O fato de alguém viver ou não uma vida vivível não é uma mera questão existencial privada, mas uma questão econômica urgente, incitada pelas consequências de vida ou morte da desigualdade social: existem serviços de saúde, abrigos e água limpa suficientes para todos aqueles que têm direito a uma parte igual deste mundo? A questão se torna ainda mais urgente devido às condições de precariedade econômica agravadas pela pandemia – que expõe, também, a catástrofe climática em andamento como a ameaça à vida vivível que ela é (BUTLER, 2021, n. p.).

Em relação às consequências advindas do contexto pandêmico, é importante frisar que, embora a população mundial necessitasse do distanciamento social como medida protetiva à saúde, muitas pessoas e famílias não conseguiram optar por realizá-lo. Isso se torna evidente na medida em que os grupos mais vulneráveis, que são fadados a não sobreviver, como, por exemplo, os pobres, os negros, os sem-teto, os imigrantes, as mulheres foram obrigados a se adequar a essa realidade para lutar pelo seu sustento. Assim, fica claro que “a desigualdade social e econômica garantirá a discriminação do vírus. O vírus por si só não discrimina, mas nós humanos certamente o fazemos, moldados e movidos como somos pelos poderes casados do nacionalismo, do racismo, da xenofobia e do capitalismo” (BUTLER, 2021, n. p.).

Concorda-se com Butler ao pensar que as consequências do coronavírus agravam de forma discriminatória os seres humanos que estão inseridos em contextos mais desafiadores. Ao expressar sua ideia, Butler (2021) cita o exemplo dos EUA, que, em março de 2021, estatisticamente, mostrou que as mortes por Covid-19 chegaram a ser três vezes mais numerosas entre a população negra.

Refletindo-se filosoficamente sobre a pandemia e seus reflexos na sociedade, para Santos (2020), há diversos grupos que padeceram de uma especial vulnerabilidade que precede a pandemia da Covid-19 e que se agravou com ela, e um desses grupos são as crianças. Muitas delas também precisaram sair em busca de trabalho para auxiliar em casa, na complementação da renda. Sobre isso,

a OIT e o UNICEF alertam que, [...] mais 8,9 milhões de crianças e adolescentes

correm o risco de ingressar no trabalho infantil no mundo até 2022, como resultado da pandemia de Covid-19 No Brasil, antes da pandemia, já havia mais de 1,7 milhão de crianças e adolescentes nessa situação (UNICEF, 2021, n. p.).

Dessa forma, pode-se expressar, aqui, que a ideia formalizada é que os grupos que mais sofrem por um sistema neoliberal, opressor, racista e excludente foram os que mais precisaram de forças para continuar lutando para sobreviver em meio a uma das maiores crises sanitárias da história do nosso mundo. Nesse sentido, para Butler (2021), as consequências da pandemia servem para fortalecer o seu povo quando há uma união de classes e luta política, como foi o caso exemplar da força política de Israel e Hungria. No entanto, existem governos que tendem a negar a realidade do vírus e negligenciar como ele se espalha, colocando em risco o seu povo, como, por exemplo, o Brasil.

A desigualdade social também determina diferentes níveis e condições de vulnerabilidade sobre a experiência da infância. Destacam-se, nesse patamar, as crianças que necessitam trabalhar para ajudar no sustento da sua família e que foram retiradas da escola sem uma explicação do motivo do porquê isso estaria acontecendo, como uma privação de liberdade e de direito. Nesse nicho, consideram-se as crianças ribeirinhas, indígenas e do MST que se mantiveram isoladas e sempre são esquecidas das políticas governamentais. Assim, segundo a UNICEF (2021), “o setor agrícola é responsável por 70% das crianças e dos adolescentes em situação de trabalho infantil (112 milhões)” (UNICEF, 2021, n. p.). Por isso, como afirma Badiou (2020), nossas infâncias sofrem com o distanciamento social, mesmo que em silêncio e com olhares em movimento constante.

É necessário pontuar que a situação econômica do país, a partir do primeiro semestre de 2020, intensificava-se para o caos: famílias desempregadas, rendas mensais cada vez mais baixas, e a fome, saúde escassa, moradia em condições insalubres, crianças sem acesso à escola, foram se tornando cada vez mais realidade no Brasil e nas famílias. Em Divinópolis - MG, também não foi diferente, muitas famílias, no segundo semestre de 2021, enfrentaram dificuldades com alimentação, higiene pessoal e, até mesmo, com vestimentas. Tendo em vista essa lastimável situação, uma Organização Não Governamental (ONG) da cidade - Anjos de Luz - realizou um atendimento com cerca de 1.500 famílias e cerca de 2.300 crianças no período de distanciamento social, auxiliando com alimentação básica, kits de higiene pessoal e brinquedos. As crianças, em sua maioria, com idade entre 0 e 11 anos, são atendidas por instituições municipais de ensino da cidade e tiveram suas atividades escolares interrompidas.

De acordo com dados da ONU<sup>5</sup>, a interrupção da rotina escolar, também, aumenta a

---

<sup>5</sup>Organização das Nações Unidas (2018). <https://social.un.org/publications/UN-Flagship-Report-Disability->

exposição das crianças com demandas específicas de saúde ao risco de negligência e maus-tratos (não alimentar, não apoiar as medidas de higiene, etc.), bem como abuso e violência dentro de casa. Nesse sentido, as consequências da pandemia para as crianças envolvem desde a garantia da saúde, do bem-estar, até o desenvolvimento escolar na educação infantil, etapa tão importante para a formação e vida das crianças.

## 2.2 Sobre infância(s) e crianças: alguns apontamentos

Os estudos sociais da infância vêm ganhando espaço nos mais diversos campos do conhecimento e na perspectiva científica atual, dissociando-se progressivamente de outras variantes disciplinares da Sociologia, como, por exemplo, a Sociologia da Educação, a Sociologia da Família e outras. A sociologia da Infância é, portanto, um campo ou disciplina das ciências sociais, que evidencia as lutas por conquistas básicas pelos direitos das crianças e, mais que isso, por uma construção de uma sociedade mais justa (FARIA; FINCO, 2011). Para Sarmento e Gouvea (2008), o sentido da sociologia da Infância reside em compreender a sociedade a partir do fenômeno social da Infância e a tonalidade da realidade social.

Etimologicamente, a palavra “infância” origina-se do latim *in-fans*, ou daquele que não fala. Essa ausência representou historicamente a negação da participação e do protagonismo das crianças durante séculos. A imagem da infância na história foi marcada pela negatividade e entendida como o “ser em devir” e, nessa transitoriedade, anulou-se por demasiado tempo à complexidade da realidade social das crianças (SARMENTO, 2007).

As mudanças historiográficas sobre o conceito de criança começaram no século XIX, mais precisamente na década de 1970, com a publicação do livro “História Social da Infância e da Família” (ARIÈS, 1981). A partir desse marco, concepções de infância começaram a ser pensadas por historiadores europeus e americanos, ou seja, a criança passava a ser compreendida no seu contexto social e econômico a partir das diferentes idades. Nessa discussão, Ariès foi um dos pioneiros e apontou a necessidade de compreender a criança pelas suas necessidades inerentes à idade, como um período distinto da vida, algo que, até então, nenhum estudioso havia feito.

A obra “História social da infância e da família”, escrita por Ariès (1981), identificava que, na sociedade medieval, o sentimento da infância não existia devido à falta de consciência da particularidade infantil que distingue a criança do adulto. A inexistência de um sentimento

de infância refletia numa indistinção entre as gerações (crianças, jovens e adultos), que se misturavam nas práticas ou atividades sociais cotidianas da época: jogos, profissões, brincadeiras, refeições ou armas.

As transformações históricas, econômicas e sociais surgidas a partir do século XX contribuíram para que surgisse uma nova consciência acerca da infância (ARIÈS, 1981), e a “invisibilidade social” foi sendo substituída por um novo discurso, que, dessa vez, enxergava a infância como parte do processo da vida do ser. Desse modo, Ariès (1981) explica que a ausência do sentimento de infância é facilmente percebida quando se é analisado o alto índice de mortalidade infantil e de infanticídio praticado pelas mulheres na Idade Média. Era bastante comum e visto com bastante naturalidade, portanto, entre as famílias, perdas de filhos ainda pequenos. Eles acreditavam que esses indivíduos poderiam ser substituídos por outros. Assim, o próprio sentimento de amor materno vai ser construído posteriormente.

Sarmiento (2008) afirma que, na Idade Média, existiam concepções que foram alteradas pela emergência do capitalismo, pela criação da escola pública e pela crise do pensamento teocêntrico. Assim, a nova ideia de infância construída na pré-modernidade “[...] não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização de um adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano” (SARMENTO, 2008, p. 28).

A contribuição fundamental para que o processo de desenvolvimento na infância se tornasse objeto de estudo, experimentação e consideração como parte de uma consciência de um sujeito se fundamentou nas ciências da Pedagogia, Psicologia e Sociologia. Assim, o avanço no estudo da infância, enquanto categoria social, desenvolveu-se, principalmente no final de 1970 e início de 1980, em campos e em áreas determinantes para a ascensão da pesquisa com crianças. Esse processo - lento e em desenvolvimento - parte de ciências comprometidas com o avanço da educação e da autonomia da criança. Sobre isso, ressalta-se que

a partir da década de 1980, constitui-se um novo campo de estudo: a Sociologia da Infância, com o propósito de buscar resgatar a infância das perspectivas que a compreendem como um simples período maturacional do desenvolvimento humano que se constrói independentemente das condições históricas, culturais e sociais dos indivíduos (RODRIGUES; BORGES; SILVA; 2014, p. 273).

A contribuição da Sociologia da Infância reforça que a infância não pode ser dissociada da classe social, etnia, gênero, cultura e/ou meio pertencente da criança. Afinal, o meio exerce grande influência no ser; e o ser no meio em que ele vive. No Brasil, o pioneiro dos estudos sociais da infância foi Fernandes (2004) que, na década de 1940, buscou centralizar as crianças em sua pesquisa e trouxe a colaboração da cultura da infância para a análise de dados por meio

da observação de brincadeiras e de diálogos de um grupo de crianças. Também, Rocha (1999), em meados de 1990, constrói o conceito de Pedagogia da Infância que se difere da Pedagogia Clássica Escolar e contribui para uma noção de infância que seja uma categoria geracional.

A infância é um componente estrutural e cultural específico a diversas sociedades (QVORTRUP, 2010) e não apenas uma fase preparatória, um “vir a ser”, assim como está inserida no “desenvolvimento social” e nas mudanças históricas e das relações geracionais (CORSARO, 2011). Ao falar desse período da vida, fala-se de um termo vivo que está em constante mudança e transformação. Por isso, para Qvortrup (2010), a infância decorre e sofre de processos como fatores econômicos, políticos, sociais, culturais e tecnológicos, além de parâmetros ideológicos e/ou discursivos que representam os entendimentos e as ideologias sobre crianças e infância. Por fim, ressalta-se que a infância é uma categoria social do tipo geracional, socialmente construída, relativamente independente dos sujeitos empíricos que as integram (as crianças), pois ocupa uma posição estrutural, que é condicionada pela relação com outras categorias geracionais (SARMENTO, 2008).

Para Sarmiento (2008), a infância se transforma constantemente, da mesma maneira que a idade adulta e a velhice também vão se modificando. Contudo, essa fase possui um período e uma permanência: todas as crianças passam por ela. Por isso, para compreender esse período, pode-se pensar que a infância é uma construção social e, após a criança se tornar um adulto, a categoria social da infância não deixará de existir, mas acolherá novas crianças.

Conforme o autor, a infância é uma categoria geracional de sujeitos ativos que interpretam e agem no mundo de acordo com as questões sócio-históricas. Para Qvortrup (2010), “[...] Quando argumentamos que a infância se modifica ao longo da história ao mesmo tempo que permanece enquanto categoria, estamos afirmando que existe mudança e continuidade” (QVORTRUP, 2010, p. 638). Tal afirmação acerca da infância, como categoria social geracional, não afirma, portanto, que ela seja homogênea. Na verdade, a condição social da infância é simultaneamente homogênea, enquanto categoria social em relação às outras categorias geracionais; e é heterogênea por ser cruzada com as outras categorias sociais (por meio do pertencimento a diferentes classes sociais, ao gênero, à etnia, ao contexto social de vida urbana ou rural, ao universo linguístico ou religioso, etc.). Dessa forma, considera-se que a infância, como categoria estrutural, é separada da criança como indivíduo, e o método para adquirir percepções, tanto históricas quanto geracionais, acerca dessa época da vida, não demanda necessariamente que as crianças sejam diretamente observadas e/ou pesquisadas.

Nesse sentido, por estar inserida em diversos contextos sócio-históricos e compreender diversos aspectos que envolvem as crianças, como suas relações étnicas, de raça, de gênero,

regional e de classe social, a infância pode ser considerada única e singular. Alguns autores estudiosos do campo da Sociologia da Infância como Qvortrup (2010), Corsaro (2011), Sarmiento (1997, 2008, 2009), Ferreira (2004), Abramowicz (2011, 2018) afirmam que a infância passa a ser infâncias - no plural- devido à multiplicidade e à heterogeneidade de grupos que nos quais pertencem as crianças que estão inseridas nessa categoria. Assim, fica claro que

a infância ora é uma estrutura universal, constante e característica de todas as sociedades, ora ela é um conceito geracional, uma variável sociológica que se articula à diversidade da vida das crianças considerando a classe social, o gênero e pertencimento étnico, ou seja, ora a infância é singular, ora é plural (ABRAMOWICZ, 2018, p. 28).

A ampliação do olhar sobre a infância, como categoria social geracional, e das crianças como membros ativos da sociedade (SARMENTO; GOUVEA, 2008), ampliam também as reflexões no plano teórico, epistemológico e metodológico, sobre as pesquisas que investigam as crianças e as infâncias. Dessarte, compreende-se que o conceito de criança enquanto ser biológico sempre existiu, tratando-se da pessoa de pouca idade e que teve um papel diferenciado ao longo da história e nos diversos contextos sociais e culturais. Para Ariès (1981), a ideia da criança como “adulto em miniatura”, na Idade Média, reforçava que suas atribuições físicas, vestimentas e comportamentos deveriam ser supervalorizados e semelhantes a um adulto. Entretanto, sua escuta, voz e participação eram totalmente desconsideradas ao longo da história. Qualquer envolvimento que não fosse do adulto não merecia tempo, atenção ou importância. Esse período representa uma ocultação da infância e da criança. Em relação a isso, sabe-se que

as crianças são as grandes ausentes da história simplesmente porque, no chamado ‘passado’ – da Antiguidade à Idade Média –, não existia este objeto discursivo a que chamamos “infância”, nem essa figura social e cultural chamada ‘criança’, já que o dispositivo de infantilidade não operava para, especificamente criar o ‘infantil’ [...] Não é que não existissem seres humanos pequenos, gestados, paridos, nascidos, amamentados, crescidos – a maioria deles mortos, antes de crescerem-, mas é que a eles não era atribuída à mesma significação social e subjetiva [...] (RODRIGUES; BORGES; SILVA, 2014, p. 18).

São as crianças, então, que auxiliam na melhor compreensão do que é a infância e como se constituem os processos a que elas têm direito. Para Sarmiento e Pinto (1997), o que se torna evidente da concepção da infância, como uma categoria social, é o pressuposto de que as crianças devem ser reconhecidas como atores sociais de direitos. Corroborando tal ideia, Rosemberg (2018) sugere que se deixe de falar somente sobre as crianças para se falar com as crianças, a fim de que a participação delas seja efetivada e suas vozes reconhecidas. Nesse

sentido, é importante levar em consideração que

as crianças pertencem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, a um espaço geográfico onde residem, a uma cultura onde residem e uma etnia, em outras palavras, são crianças concretas e contextualizadas, são membros de uma sociedade, atuam nas famílias, nas escolas, nas creches e em outros espaços, fazem parte do mundo, o incorporam e, ao mesmo tempo, o influenciam e criam significados a partir dele (ABRAMOWICK, 2011, p. 41).

Para Sarmiento (2007), a consideração das crianças na posição de atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. Para além das diferenças individuais, as crianças distribuem-se na estrutura social, segundo a classe social, a etnia a que pertencem, o gênero e a cultura.

Ainda, segundo Nascimento (2011), os estudos sociais da infância consideram as crianças como participantes de uma rede de relações, que vai além da família e da pré-escola, e que as tornam sujeitos sociais capazes de modificar o espaço em que estão inseridas. Logo, as crianças têm forte poder, enquanto grupo social, de atingir as forças políticas, sociais e econômicas e também, do mesmo modo, serem atingidas por elas. Nesse limiar, Corsaro (2011) afirma que as crianças são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura. São eles que fazem parte das infâncias, por isso, Nascimento (2011) salienta que

as crianças pertencem as diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, a um espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e a uma etnia, em outras palavras, são crianças concretas e contextualizadas, são membros da sociedade, atuam nas famílias, nas escolas, nas creches e em outros espaços, fazem parte do mundo, o incorporam e, ao mesmo tempo, o influenciam e criam significados a partir dele (NASCIMENTO, 2011, p. 41).

Levando em consideração essas reflexões, faz-se necessário afirmar que, para a realização da presente pesquisa, partiu-se do pressuposto de uma investigação que legitimou as crianças e as ideias infantis, permitindo que elas participassem ativamente, não como objeto de estudo, mas como crianças coparticipantes. Nesse sentido, corrobora-se a ideia de Cruz (2008), que enfatiza que a pesquisa com crianças, do modo como é compreendida neste trabalho, remete também à Antropologia, já que se propõe a compreender as significações; e à Filosofia, na medida em que lida com pressupostos questionadores e implicações pedagógicas. Assim, a Antropologia contribui para que ocorra a construção de um olhar pela escuta e o ver sensível

das crianças.

Reafirma-se, novamente, que é importante conhecer e pesquisar como a cultura, práticas cotidianas, contextos e interações se manifestam através dos principais protagonistas e agentes: as crianças. Elas são autoras e participantes de todo o processo realizado no ambiente escolar. Procura-se, então, os significados das crianças e não os dos adultos (GRAUE; WALSH, 2003).

### **2.3 Educação Infantil: um olhar histórico**

A atenção e os cuidados com as crianças na sociedade demoraram a ganhar visibilidade ao longo da História, já que uma das consequências foi uma preocupação tardia com a Educação Infantil. No Brasil, o foco das políticas educacionais para essa modalidade, inicialmente, foi destinado somente às crianças em idade entre quatro e seis anos. Foi em 1974, com a criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (MEC/COEPRE), que um dos primeiros passos rumo à EI no Brasil começou a ser tomado. Assim, na década de 1970, conquistas em prol desse direito da educação às crianças começaram a se tornar públicas (KRAMER, 2003).

A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e se insere em um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para o atendimento às crianças de zero a seis anos (BRASIL, 1988). No final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, passa a ser responsabilidade do Estado a Educação Infantil, tornando legítimo o profissional da área e assegurando seu planejamento além de políticas públicas e sociais voltadas a essa modalidade. A partir de 1988, a EI, em creches e pré-escolas, passou a ser legalmente um dever do Estado e um direito da criança, inscrito no art. 208, inciso IV.

A partir da constituição de 1988, fortaleceu-se vários movimentos em direção à elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), objetivando um documento que assegurasse às crianças e aos adolescentes a garantia de alguns de seus direitos, como a proibição do trabalho e a garantia de acesso e de permanência à educação, por exemplo. O Estatuto da Criança foi aprovado em 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990) e destaca o direito da criança ao atendimento em Creches e Pré-escolas. Nesse sentido, o art. 4º do ECA (Lei n. 8.069/90), determina que “é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar em absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes [...] à educação”.

De forma complementar, o art. 54, inciso IV, do mesmo Estatuto, afirma que o Estado deve garantir “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.”

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a sociedade buscou solucionar

outra questão que envolvia crianças e adolescentes no Brasil: a Educação. Desde 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), (Lei 9394/96), a EI passou a integrar a Educação Básica (BRASIL, 1996). Assim, segundo a LDB, em seu artigo 29. “A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Assim, como um direito da criança de estar nesse espaço para vivenciar e experienciar, a EI deve ser oferecida em creches para as crianças de zero a três anos; e em pré-escolas para as crianças de quatro e cinco anos (BRASIL, 1996). Sobre essas garantias, a LDB ressalta que

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: **I** - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) **a**) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) **b**) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) **c**) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) **II** - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996, Art. 4).

Uma das principais mudanças ocorridas em relação à infância no Brasil, em âmbito educacional, foi a transformação da Educação Infantil em obrigatória e dever do Estado, pois, até então, cabia apenas à família. Desse modo, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) define a Educação Infantil como parte primordial da educação básica, haja vista que se trata do início da vida escolar do estudante. Nessa fase, ela é responsável pelo desenvolvimento integral das crianças de até cinco anos de idade.

Se antes a Educação Infantil tinha um caráter assistencialista, pode-se observar o início da mudança no momento em que se passou a tratar diretamente o ensino das crianças no Brasil, como responsabilidade do Estado, reafirmando o direito à educação garantida pela Constituição de 1988, inserindo, dessa forma, as crianças de 0 a 5 anos no sistema escolar e na Educação Básica.

A EI passou por diversas transformações nos últimos anos, sendo que uma das principais diz respeito à sua função social, política e cultural. Isso é evidente, já que a Constituição de 1988 incluiu as creches e as pré-escolas como integrantes do ensino básico existente no sistema educacional brasileiro: Ensino Fundamental e Médio. Assim, mesmo havendo avanços na década de 1990, os limites existentes entre o cuidar e o educar não eram claros, e, por isso, as creches ainda possuíam um caráter muito mais assistencialista do que pedagógico.

É importante citar, também, que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é um conjunto de sugestões e de referências para creches, entidades

equivalentes e pré-escolas publicado em 1998. Ainda, faz parte dos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que foram elaborados pelo MEC e seu objetivo é auxiliar educadores da EI a realizar seu trabalho educacional com crianças pequenas. A intenção do referencial é indicar caminhos que contribuam para que as crianças desenvolvam integralmente sua identidade e para que possam ser capazes de crescer como cidadãos e com seu direito à infância reconhecido.

O RCNEI se constitui como referência e orientação pedagógica que almeja contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas (BRASIL, 1998), que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania e para as experiências de qualidade para as crianças. Por isso, nesse documento, o brincar está associado às vivências e às experiências das crianças e ele também acentua que, para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar, é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições (BRASIL, 2010). Importa, portanto, que haja diversidade nas vivências, no planejamento, no currículo e nas ações das crianças, para que, assim, haja experiências significativas para as crianças.

Tal documento define dois âmbitos de experiências: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo (BRASIL, 1998). O âmbito de Formação Pessoal e Social refere-se às experiências que favorecem, prioritariamente, a construção do sujeito. O âmbito de Conhecimento de Mundo refere-se à construção das diferentes linguagens pelas crianças e às relações que estabelecem com os objetos de conhecimento, ou seja, as culturas. Por isso, para que a criança possa adquirir os conhecimentos, nos principais âmbitos de experiência, é necessário que ela vivencie os processos protagonizados por elas, ou seja, que as crianças vivenciem suas experiências. Portanto, para Cruz (2008), quando a criança está vivenciando uma ação, ele está construindo gostos, saberes, escolhas e experimentando o mundo.

O educador é tido como parceiro para proporcionar à criança um ambiente que favoreça as vivências com um ambiente harmonioso em respeito às diferenças para que se forme as experiências educacionais, sociais, morais, éticas. Sobre isso, o RCNEI afirma que “[...] o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e às individualidades de cada criança” (BRASIL, 1998, p. 32). É também função do professor em relação às vivências e às experiências das crianças “[...] considerar, como ponto de partida para sua ação educativa, os conhecimentos que as crianças possuem, advindos das mais variadas experiências sociais, afetivas e cognitivas a que estão expostas” (BRASIL, 1998, p. 33).

Ainda, para o RCNEI, o conceito que uma criança faz de algo concreto, por exemplo,

depende das experiências que ela tem, que envolvam seu contato com esses objetos, por isso, a importância de proporcionar vivências, atividades e diferentes momentos com as crianças (BRASIL, 1998). Para Ferreira (2004), a criança é movida pelo belo, pela curiosidade, espontaneidade, energia, movimento e encantamento pelas mais simples coisas que veem, logo, é momento oportuno para promover experiências positivas e significativas nos espaços de EI.

Nessa conjuntura, surgem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (PARECER CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09), que determinam como articular o trabalho pedagógico na educação básica e direcionam a atuação com crianças. Segundo Oliveira (2006), o objetivo das Diretrizes é ser um conjunto de princípios orientadores de caráter obrigatório da organização cotidiana das instituições de Educação Infantil. A autora afirma, então, que as DCNEIs marcaram legalmente as instituições de EI, visto que regulamentaram:

Número mínimo de horas de funcionamento, sempre diurno, formação em magistério de todos os profissionais que cuidam e educam as crianças, oferta de vagas próximo à residência das crianças, acompanhamento do trabalho pelo órgão de supervisão do sistema, idade de corte para efetivação da matrícula, número mínimo de horas diárias do atendimento – e colocam alguns pontos para sua articulação com o Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2006, p. 02).

Conforme o DCNEI, a criança não chega até aos espaços de EI isentas de experiências; mas, sim, é direito de cada uma delas receber uma ampliação de experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo (BRASIL, 2010). Nesse sentido, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da EI devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, assim como devem possibilitar às crianças experiências sensoriais, expressivas, corporais, narrativas, de apreciação e de interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. Por isso, valoriza-se a “expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (BRASIL, 2010, p. 25).

A questão pedagógica foi uma questão de prioridade, sobretudo, quando o documento se propôs pela formação das crianças para o “[...] exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 2009, p.4). Além disso, ficou marcada também a obrigação do Estado em assumir algumas responsabilidades dentro da sociedade como garante a Constituição de 1988, quando se trata dos direitos das crianças, o acesso à educação por todas elas, sem distinção, sejam negras, pardas, brancas, ricas, pobres e moradoras de zona urbana.

As DCNEI’s contribuíram, ainda, para a valorização ao reconhecer a criança, enquanto sujeito histórico, e enaltecer suas capacidades cognitivas, seus direitos como cidadãos,

mostrando o caminho a ser tomado para alinhar teoria e prática no cotidiano da EI. Esse documento se mostra importante na história da EI, pois concilia o educar e o cuidar como uma ação que se une em prol de um objetivo único: o direito da criança à educação. Logo, buscou-se mediante esse documento uma valorização do indivíduo e de sua cultura. É importante citar, ainda, que segundo Maletta e Reis (2019), a EI não segue apenas um currículo formalizado, mas se baseia em propostas para direcionar os educadores em seus planejamentos, como exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs, 2010).

Além disso, é preciso pontuar, também, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada em 2017<sup>6</sup> para nortear o currículo da EI. A BNCC é um documento que apresenta os direitos e os objetivos de aprendizagens de todos os alunos do Brasil. Nele, estão previstos os conhecimentos e as habilidades essenciais que os discentes devem aprender a cada ano durante o período de sua vida escolar. Ele tem caráter obrigatório e previsão legal na LDB, bem como no Plano Nacional da Educação (PNE). Logo, todos os currículos de escolas das redes públicas e particulares devem utilizar esse documento como referência para seus currículos.

Normatizada pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), a BNCC foi validada nas escolas e nas creches a partir de 2020. Em 2018, todos os estados brasileiros firmaram regime de colaboração com os municípios para a construção dos currículos dos territórios alinhados à BNCC. Até junho de 2019, 22 territórios já contam com novos referenciais curriculares alinhados à BNCC.

Convém ressaltar, ainda, que a BNCC é um documento que está em alinhamento com o PNE e normatiza um conjunto de ações que deverão ser adotadas de forma sistematizada, contínua e gradual. Ele apresenta o objetivo de desenvolver aprendizagens essenciais que todos os alunos deverão desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da educação básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e de desenvolvimento (BRASIL, 2020). De acordo com a BNCC, diante das especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a EI, os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária: a creche é dividida em bebês (0 a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e a pré-escola com crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses) (BRASIL, 2018). Assim, ampliar o universo de experiências,

---

<sup>6</sup> O processo de aprovação da BNCC se deu a partir de muitas disputas e tensões, sendo que houveram várias versões antes da aprovação final. O artigo: “Entreatos: precisamos de BNCC ou seria melhor contar com a base? de Márcia Gobbi trás grandes reflexões sobre o assunto. Disponível em: [seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2401](http://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2401) . Acesso em: 03 jan.2023.

conhecimentos e habilidades dessas crianças é um dos objetivos centrais da base. Segundo o documento da BNCC para a EI, seis eixos definem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. São eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. O documento também propõe dois eixos estruturantes para a prática pedagógica na Educação Infantil (interações e brincadeiras) e uma organização curricular por Campos de Experiências, com objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento por faixas etárias.

A LDB define como objetivo principal da EI o pleno desenvolvimento integral das crianças e, para que elas possam desenvolver, deve-se buscar formas e maneiras para que possam conhecer, explorar, interagir com seus pares e meio, brincar e dialogar por meio de vivências e, assim, construir experiências (BRASIL, 1996). Para a BNCC, as experiências das crianças devem conter a intencionalidade pedagógica aliada ao espaço de EI, a família e a comunidade. (BRASIL, 2018).

Segundo as diretrizes, o currículo da EI compreende o conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos. Admite-se, aqui, a valorização dos saberes que as crianças possuem ao chegar no ambiente pré-escolar, valorizando o que já se sabe, sua cultura, saber, preferências. A EI, portanto, valoriza as ações que as crianças realizam, os seus desejos e as suas particularidades.

A BNCC (BRASIL, 2018), também, é uma das bases referenciais para o currículo da EI no Brasil e busca acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), o objetivo do documento é de ampliar o universo de experiências, de conhecimentos e de habilidades das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, complementando à educação familiar.

De forma concomitante, as DCNEIs (BRASIL, 2010) e a BNCC (BRASIL, 2018) afirmam que as interações e brincadeiras também são promotoras de experiências, enfatizando que,

na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes (BRASIL, 2018, p. 44).

Os campos de experiências, dispostos no documento da BNCC, constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e

seus saberes, além dos conhecimentos culturais. Os campos de experiências em que se organizam a BNCC (BRASIL, 2018) são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Todos os campos de experiência precisam oportunizar as crianças de vivenciarem para chegarem a novos conhecimentos, sensações e sentimentos.

A Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (ROCHA, 1999). Nesse momento, acontece a aproximação das crianças a sua cultura de pares.

Assim, as creches e as pré-escolas devem buscar acolher as crianças com suas vivências e experiências e, ainda, promover outras tais no campo do saber pedagógico, ampliando suas experiências, saberes, conhecimentos e habilidades. A EI tem como objetivo central: o direito de que as crianças vivam suas infâncias. Por isso, é nesse período que a criança buscará uma relação de experimentar, de agir, de dizer e de troca com seus pares e, também, uma experimentação contínua com o seu próprio corpo.

A infância exige um olhar de alteridade, compreensão e afeto com as necessidades das crianças, interpretando os desejos, interesses e curiosidades geralmente expressas por linguagens, nem sempre verbais podendo acontecer através do choro, sorriso, olhar, desenho, gesto, movimentos. É por isso que a relação com as crianças deve estar pautada em uma postura ética que entenda que criança não é simplesmente um ser passivo, receptor de conhecimentos, subordinada ao adulto, mas que possui a capacidade de pensar, de agir, de opinar e de expressar desejos.

Uma das referências no que se refere à EI, às vivências e às experiências das crianças é em Reggio Emília, uma cidade de 130.000 habitantes, situada no norte da Itália, na qual o sistema municipal de educação para a primeira infância ficou conhecido como um dos melhores de todo mundo (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Nos últimos 30 anos, o sistema organizou uma proposta curricular centrada nas múltiplas linguagens da criança, levando-as aos níveis de habilidades simbólicas e de criatividade.

Em Reggio Emília, a educação é vista como uma ação comunitária centrada nas vivências infantis, sendo a criança o centro de todo processo de aprendizagem. O planejamento do educador deve ser guiado por experiências de descobertas e de soluções para as crianças. Lóris Mallaguzi foi o fundador da abordagem Reggiana e, com ele, vê-se que a EI deve oferecer “[...] um local de condensação ininterrupta de centenas de experiências subjetivas e objetivas”

(MALAGUZZI, 1984, p. 20-22).

Ainda, de acordo com Edwads, Giandini e Forman (1999), as escolas de Reggio Emília não apresentam um currículo planejado no país italiano; mas, sim, a cada ano, a instituição delineia uma parceria entre os familiares e as crianças para levantarem as possibilidades de se trabalhar as temáticas. É no cotidiano com os educadores, que acontece a determinação das vivências que serão exploradas. Nesse sentido, Mallaguzi (1984) afirma que é preciso seguir as crianças e não os planos. A partir desse movimento, é possível que elas se sintam ativas, escutadas e pertencentes a seu grupo e, assim, possam experimentar muitas situações.

É importante citar, também, a cidade de Divinópolis, localizada no centro-oeste de Minas Gerais a cerca de 120 km da capital Belo Horizonte, com apenas 109 anos, demonstra uma jovialidade na história de sua educação. Em apenas 6 anos de sua fundação, em 1918, a primeira escola da cidade, Escola Estadual Padre Matias Lobato, foi fundada no coração da cidade, na Avenida Primeiro de Junho. Segundo Bueno (2021), uma escola primária teria sido criada na cidade, no século XIX, quando o município ainda se chamava Arraial do Espírito Santo e pertencia ao distrito de Itapeçerica. Além disso, a história da educação da cidade de Divinópolis pode ser dividida em três pilares fundamentais: rede municipal, rede estadual, rede particular. No presente projeto, será focado apenas a rede municipal de ensino, que, atualmente, segundo a SEMED, conta com mais de 12.450 alunos divididos em 52 escolas.

Ainda, para Bueno (2021), a EI teve um avanço na oferta às crianças e na procura das famílias por esses espaços. Atualmente, a cidade de Divinópolis possui 39 CMEI's que recebem 5.300 crianças distribuídos em toda região da cidade. A maioria desses locais recebem crianças de dois a cinco anos, sendo organizados da seguinte maneira: Creche II: 2 anos; Creche III: 3 anos; 1º período: 4 anos e, por fim, 2º período: 5 anos.

## **2.4 Vivência e Experiência**

Walter Benjamin nasceu em Berlim, na Alemanha, em 1892. “Tornou-se um dos pilares da escola de Frankfurt, mas dela se afastou, após uma maior aproximação com o materialismo dialético de Marx” (SANTOS; SILVA 2016, n. p.). Embora seu trabalho não seja voltado à área educacional, os escritos de Benjamin contribuem para se pensar sobre as vivências e as experiências das crianças no cotidiano das escolas da infância. Seus textos, pouco convencionais, carregam uma complexidade e riqueza de detalhes, sendo possível, mesmo que em ensaios curtos, perceber uma reflexão crítica e de grande abrangência sobre o mundo peculiar das crianças e, também, de suas infâncias.

Benjamin (1984), nos vários textos nos quais versou sobre as crianças e a infância, teve o cuidado de não as romantizar, referindo-se a elas como seres envolvidos pelas questões culturais, sociais e históricas de seu tempo. Na educação das crianças, o autor aponta uma consonância com o discurso educacional contemporâneo, postulando que as crianças ensinam e educam os atentos educadores. Além disso, de acordo com os estudos de Santos (2016), Benjamin lança detalhes em seus manuscritos de diversos fragmentos que levam a interpretação da importância, da diferença e da construção das vivências e das experiências para as crianças. Não há um conceito definido do que seja vivência e experiência pelo autor, contudo, ele deixa reflexões que podem contribuir para a construção desses conceitos na infância e na educação infantil contemporânea.

A relação da presente pesquisa com a teoria Benjaminiana se associa com o direito das crianças, principalmente quando inserida em contextos educacionais, de viver a plenitude de sua infância, pois a pedagogia deve garantir às crianças a vivência de sua infância e as experiências de aprendizado. É nesse sentido que Santos (2016), interpretando os estudos de Benjamin, afirma que, “se reconhecemos que as crianças constroem um mundo cultural que lhes é próprio, num fecundo diálogo com a cultura e a sociedade adultas, as práticas (tanto pedagógicas quanto de pesquisa) devem, pelo menos, levar em consideração o ponto de vista infantil” (SANTOS, 2016, p. 2).

Benjamin (1933), em seu texto sobre Experiência, apresenta os conceitos *Erlebnis* e *Erfahrung*, que traduzido para o português, significa Vivência e Experiência, respectivamente. Em 1939, o autor encontra o termo *Erlebnis* para definir a experiência empobrecida da modernidade. *Erlebnis*, para Benjamin, representa a vivência imediata de um fato, ou seja, pressupõe que o ser seja presença viva no acontecimento. Isso, na EI, pode ser relacionada à presença viva de uma criança na vivência de uma brincadeira. Nessa mesma esteira, as vivências, para Junges e Santos (2019), que refletem sobre os estudos benjaminianos, também estão associadas à fugacidade do momento, com a duração do testemunho, a unicidade do acontecimento e a memória que se preserva e transmite.

Para Santos (2015), o autor revela que as crianças elaboram uma forma simbólica de relação com o mundo que lhes é própria, embora estejam em uma relação direta com a cultura adulta. Dessa forma, sabe-se que a cultura infantil, ou “próprio mundo de coisas das crianças” (BENJAMIN, 1984, p. 14) se forma a partir do que as crianças trazem para esse universo por meio das vivências. Santos (2015) afirma que Benjamin estabelece uma relação do mundo cultural infantil com as vivências, que não estão inertes ao mundo adulto, visto que ele não está separado da cultura infantil, mas está associado. As vivências, portanto, podem ser propostas

pelos adultos, pelas próprias crianças, ou construídas em diálogo. É brincando nas diversas formas de relações com seus pares, nas ações cotidianas, nas relações sociais entre crianças-crianças e crianças-adultos que as crianças constroem a sua experiência.

No contexto de EI, as vivências são proporcionadas pelo educador, mas, a partir do mundo cultural da infância, ou seja, da realidade das crianças. As vivências são realizadas no cotidiano, na prática realizada, nas rotinas, nas curiosidades, nos encantamentos, nas provocações, momentos de descoberta e aprendizado. Por isso, Kramer (1997), interpretando os estudos de Benjamin, salienta que as escolas de infância sejam espaços que oportunizem a exploração do mundo, em vivências reais, de ação e de reflexão, de crescimento e de desenvolvimento. Portanto, embora retrate outra época e outra problemática, para Benjamin (1984), as vivências devem ser para a criança momentos de prazer, de repetições, não cansativas, mas que exercitem o indivíduo no coletivo e no centro do processo.

Já a palavra *Erfahrung*, que, etimologicamente carrega em seu bojo o verbo *fahren*, significa viajar, percorrer caminhos. Ela representa a experiência refletida, o conhecimento que somos capazes de adquirir e acumular através da experiência que se prolonga pelo curso da vida. A experiência em Benjamin (1933; 1984) é um estado mental, parte constituinte do sujeito, uma vez que integrada à estrutura interior da subjetividade passa a fazer parte da história e da memória.

Santos (2015) apresenta a sua observação sobre a preocupação de Benjamin com a decadência da narrativa coletiva afirmando que,

[...] ao fazer uma denúncia acerca da decadência da experiência no mundo moderno, Benjamin anuncia também a sua reformulação. Nesse sentido, o que está em xeque nessa insinuação é que a reconstrução da experiência requer uma reformulação da narratividade e da memória coletivas. Mais ainda, sua visão sobre a infância nos conduz à construção de outro olhar sobre as crianças e suas experiências (SANTOS, 2015, p. 231).

Ainda, para Junges e Santos (2019),

A escola tem a possibilidade de proporcionar a vivência de experiências coletivas, deixar que as narrativas das ações vividas pelas crianças sejam expressadas, permitir que as repetições das brincadeiras, das histórias ocorram. Porque, a experiência deve ser vivenciada individual e coletivamente na vida das crianças (JUNGES; SANTOS, 2019, p. 08).

Sendo assim, a noção de vivência e de experiência fundamentada neste estudo pressupõe “reconhecer a competência social das crianças, considerando-as como agentes ativos nas relações sociais, quer seja com os adultos, quer seja com outras crianças” (MALETTA, 2017,

p.157). Isso é importante, uma vez que o processo de construção do conhecimento, pelas crianças, passa pelo fato vivido e pela via da memória, ou seja, pela vivência que leva a construção da experiência.

Conforme explicitado anteriormente, a presente dissertação, cujo objetivo principal foi compreender as percepções das crianças de cinco e seis anos sobre as vivências na retomada das atividades presenciais às instituições de Educação Infantil, no contexto pandêmico acarretado pela Covid-19, buscou conhecer as percepções das crianças sobre o período em que elas estiveram distantes da escola; identificar, por meio dos relatos das crianças, quais foram as vivências propostas no processo de retomada das atividades presenciais pelas instituições de EI no contexto da pandemia; e, por fim, perceber quais vivências propostas pelas instituições de educação infantil foram mais significativas ou não para elas. Para tanto, foi necessária a construção de caminhos metodológicos que permitissem a pesquisadora lançar mão de procedimentos metodológicos criativos e que valorizassem as perspectivas das crianças.

A dissertação foi realizada com as crianças divididas em três grupos, sendo cada grupo composto por uma dupla de crianças, totalizando seis crianças ao final. Todos os dados da pesquisa foram produzidos com as participantes e sistematizados em quadros por instrumentos metodológicos e categorias de análise (APÊNDICES A, B e C). A apresentação dos trechos dos dados produzidos com as crianças se dará da seguinte forma: crianças, data, instrumentos. Exemplo: (André, 12/2021, entrevista-conversa); (André, 12/2021, histórias para completar); (André, 12/2021, desenho comentado).

Para aprofundar os estudos aqui realizados, é importante destacar que a Análise de conteúdo se trata “de um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos, de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1996, p. 9), ou seja, um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam em discursos extremamente diversificados. A técnica utilizada na presente investigação foi a de análise temática ou categorial, já ela “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras [...]” (BARDIN, 1996, p. 9) ou uma busca de outras realidades por meio das mensagens.

Para a realização da análise dos dados produzidos, mediante o uso das ferramentas metodológicas, fez-se necessário a organização desses dados, o entendimento e a interpretação das respostas. Inicialmente, organizou-se todas as respostas das crianças em um quadro descritivo, a partir de entrevistas-conversas, histórias para completar e desenho-comentado. As respostas das crianças, em cada ferramenta utilizada, foram organizadas pelos objetivos específicos da pesquisa, que se tornaram eixos temáticos.

Os procedimentos metodológicos, visando à sistematização e à análise de dados, são realizados em três fases, seguindo as sugestões de Thompson (2000): i) analítico-organizativa; interpretativa e; iii) interpretação da interpretação.

Na fase analítico-organizativa, identifica-se, nas ferramentas metodológicas, os núcleos que são estáveis e variáveis de sentido em relação a temática e aos objetivos da pesquisa. Para sistematizar as informações, busca-se seguir as seguintes etapas:

- a) Primeira etapa: realiza-se as leituras “flutuantes” (BARDIN, 1996) para ter uma proximidade com as transcrições;
- b) Segunda etapa: leitura na íntegra das transcrições para a criação de núcleos temáticos que sejam frequentes, sejam pela maior frequência disso de algumas palavras, ditos, expressões;
- c) Terceira etapa: leitura e organização seletiva dos trechos selecionados dos núcleos temáticos;
- d) Quarta etapa: organização dos dados associando os núcleos temáticos e as falas de cada sujeito;
- e) Quinta etapa: seleção de todas as falas sobre um núcleo temático.

O eixo temático do primeiro bloco foi relacionado às “Percepções das crianças sobre o período em que elas estiveram distantes da escola”; o segundo sobre as “Vivências propostas no processo de retomada das atividades presenciais pelas instituições de EI no contexto da pandemia”; o terceiro sobre as “Vivências propostas pelas instituições de educação infantil que foram mais significativas durante e após momento de pandemia” e, por último, o quarto eixo versa sobre as “Vivências propostas pelas instituições de educação infantil que foram menos significativas durante momento de pandemia”. Assim sendo, o quadro de respostas das crianças se organizou em: Eixo 1 - Percepções das crianças sobre o período em que estiveram distantes da escola. Eixo 2 - Vivências propostas no processo de retomada das atividades presenciais pelas instituições de EI. Eixo 3 - Vivências significativas propostas pelas instituições de EI; Eixo 4 – Vivências menos significativas propostas pelas instituições de EI.

Após essa organização inicial, foi realizada uma categorização dos dados mais específica, a partir de uma leitura analítica, cujo objetivo foi agrupar as respostas das crianças e informações em blocos e categorias. Para isso, primeiramente verificou-se quais as respostas, termos, palavras e/ou expressões foram mais utilizadas pelas crianças, para, assim, conseguir identificar as categorias de análise evidentes a partir dos eixos.

Para facilitar a categorização do segundo quadro de respostas das crianças, optou-se por criar uma legenda de cores das respostas das crianças. Esse processo foi realizado por meio da

transcrição das respostas das crianças em todas ferramentas metodológicas utilizadas na pesquisa. As respostas foram sendo classificadas de acordo com os eixos temáticos e marcadas conforme demonstrado a seguir:

QUADRO 2 – Legenda de cores utilizadas na categoria de análise

<b>CORES</b>		<b>CATEGORIA DE ANÁLISE</b>
Vermelho	●	“Percepções sobre o coronavírus”
Verde	●	“Brincadeiras e Interações sociais/ Distanciamento social”
Azul	●	“A falta do espaço ‘escola’”
Roxo	●	“‘Brincar’ ao retomar a escola”
Laranja	●	“Experiência, Corpo e Natureza no contexto pandêmico”
Rosa	●	“‘Atividades’ e ‘Estudar’ como vivências não significativas”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Algumas respostas das crianças ficaram sem demarcar uma cor, porque não foi classificada em nenhuma das categorias de resposta. Todavia, não significa que essas respostas não foram ou não serão consideradas nessa pesquisa. Ao contrário, ao se fazer pesquisa, como afirma Minayo (1994), “busca-se uma relação dialógica com as respostas dos sujeitos pesquisados durante toda a pesquisa e sua análise” (MINAYO, 1994, p. 68).

Após a análise mais criteriosa dos dados, pôde-se criar seis quadros de categorias. Os objetivos específicos auxiliaram na categorização das respostas das crianças, de acordo com elementos comuns nas respostas associados a esses objetivos. Os eixos se desmembraram em seis categorias de análise, sendo elas:

- Categoria 1- Percepções sobre o coronavírus.
- Categoria 2- Brincadeiras e interações sociais/ distanciamento social.
- Categoria 3- As crianças sentiram falta do espaço “escola” no período de distanciamentosocial.
- Categoria 4- Brincadeiras, brinquedos e interações sociais no retorno à escola.
- Categoria 5- Experiências com objetos, corpo, natureza e brincadeiras propostas pela escola durante/pós o período de distanciamento social.
- Categoria 6- “Atividades” e “estudar” como vivências não significativas para as crianças durante/pós pandemia propostas pelas escolas.

Uma vez estabelecidas essas categorias, inicia-se a “fase interpretativa” de Thompson (2000), com a qual busca-se o não-explicito da fala dos sujeitos, suas falas comuns, bem como as contradições. No processo de análise, juntamente com a revisão bibliográfica feita durante toda a pesquisa, os dados são agrupados de acordo com cada categoria e apresentação das informações, dando início ao processo de “inferência” (BARDIN, 2011) e “interpretação da

interpretação” (THOMPSON, 2000). Segundo Bardin (2011), no processo de inferência, consideram-se os elementos clássicos da comunicação: o emissor e o receptor, ou seja, relaciona-se, nesse momento, as respostas das crianças ao referencial teórico da pesquisa no processo de análise. Já na fase da “interpretação da interpretação”, o pesquisador levanta as hipóteses sobre as percepções das crianças, associando-as a um processo de teorização científica.

Em síntese, realizou-se a fase de análise de dados após a realização das entrevistas-conversa, histórias para completar e desenho comentado. Foram feitas as sistematizações de cada procedimento metodológico e, depois, as respostas das crianças foram compiladas em um quadro descritivo. Posteriormente, foi iniciado o processo de análise por meio da categorização, das inferências e da interpretação dos dados em diálogo com os referenciais teóricos e apresentados resultados parciais da investigação.

Para isso, três eixos temáticos foram construídos a partir das respostas das crianças e da relevância quanto aos assuntos trazidos por elas na produção de dados. São eles: percepções das crianças sobre pandemia e saudades; percepções das crianças sobre as propostas de atividades durante a pandemia e, por fim, percepções das crianças a respeito das vivências no retorno presencial para a instituição de Educação Infantil. Os referidos eixos temáticos serão discutidos no próximo capítulo de análise de dados, descrito posteriormente.

### 3 DESCORTINANDO O PROCESSO EM CAMPO

#### 3.1 Análise dos dados produzidos com/sobre as percepções das crianças

A partir dos dados<sup>7</sup> produzidos com/sobre as percepções das crianças em relação às vivências na educação infantil, no contexto durante/pós pandemia da Covid-19(2020-2022), o presente estudo, que teve como principal objetivo compreender as perspectivas das crianças de cinco e seis anos sobre as vivências propostas pelas instituições de Educação Infantil (EI), no contexto da Covid-19, no município de Divinópolis - Minas Gerais (MG), buscou, mediante as repostas das crianças, evidenciar seus saberes, tendo em vista a realidade vivida. Para tanto, os dados foram organizados a partir de três eixos relacionados aos blocos de assuntos/temas que mais se destacaram nas *entrevistas-conversas com as crianças*, na proposta de *história para completar* e no *desenho comentado*, são eles: 1) **Percepções das crianças sobre pandemia e saudades**. Nesse eixo, as crianças trouxeram suas percepções sobre a pandemia da Covid-19, como foi sua chegada ao mundo e ao Brasil; o que é e como ocorre a transmissão do vírus, demonstrando, assim, um amplo conhecimento de mundo acerca da realidade. Para além, trouxeram elementos de suas realidades que despertaram sentimentos bons e ruins durante o período de distanciamento social. As crianças demonstraram sentir tristeza, medo e saudades de seus amigos, da escola, das educadoras e de seu cotidiano; 2) **Percepções das crianças sobre as propostas de atividades durante a pandemia**. As crianças apontaram em suas falas as propostas de atividades (vivências) que, para elas, foram mais e menos significativas durante o período de afastamento social acarretado pela crise pandêmica. Em seus dizeres, ficou claro que os apontamentos foram ao encontro de práticas pedagógicas e de conceitos importantes na Educação Infantil como o brincar, por exemplo. 3) **Percepções das crianças a respeito das vivências no retorno presencial para a instituição de Educação Infantil**. As crianças evidenciaram alegria ao retornarem aos espaços de EI, pois o “brincar” era a ação que proporcionava a elas socialização, interação, aprendizado e prazer. Esse sentimento sobressaiu no momento de retorno aos espaços da escola, ao verem os materiais da instituição e ao sentirem o carinho da professora. As crianças também trouxeram suas percepções sobre as vivências que foram menos significativas nesse período, ou seja, as “atividades difíceis” e a redução dos tempos de brincar, face aos tempos de produzir.

---

<sup>7</sup> As falas das crianças, que aparecerão como parte dos dados desta dissertação, estão transcritas da forma como elas falaram, muitas vezes, informalmente. Optou-se por usar esse modo para manter a subjetividade e a essência dos diálogos com os participantes.

### **3.1.1 Eixo temático 1 - Percepções das crianças sobre pandemia e saudades “Eu fiquei triste, com bastante saudade da minha escola e de brincar com meus amigos. Mas, agora que eu voltei, eu já estou me sentindo feliz”**

A pandemia trouxe consigo não somente o vírus da COVID-19, mas também, a solidão de ter que se afastar do contato humano. O isolamento social, como o nome caracteriza-o, ressaltou a realidade de milhões de pessoas no mundo: o afastamento. Sabe-se que as crianças estão inseridas e se relacionam com suas culturas desde que nascem. Nessa oferta diversificada de práticas culturais, as crianças têm a oportunidade de aprender sobre a vida, meio físico e isso, como Corsaro (1997) afirma, não deve e não acontece somente em um espaço de modo técnico, como também, em um espaço público, como um fórum político. Tal afirmação vai ao encontro do que Kramer (2005) preconiza sobre o processo de construção de conhecimento pela criança, já que, segundo o autor, “considerando-se, ainda, que a construção de conhecimentos a respeito dos outros, de si mesmo e da realidade social é influenciada pelas ações e interações significativas da vida cotidiana, e ao mesmo tempo, nelas interfere [...]” (KRAMER, 2005, p. 22).

Sendo a construção do conhecimento um processo que é influenciado pela realidade, pelas ações e interações que são mais significativas na vida cotidiana das crianças, as reflexões tecidas neste eixo, partem do pressuposto sociológico de que a infância é um grupo social com voz própria, o que requer, de acordo com Rosemberg (2002), que as crianças são vistas não como seres em amadurecimento ou em desenvolvimento progressivo, mas com uma espécie de olhar fenomenológico que se interessa pela experiência das crianças em si e pelo seu papel de atores. Em segundo lugar, fica evidente que, por meio das culturas infantis, as crianças puderam, como qualquer outro ser, observar, criticar, inferir e ter opiniões sobre o contexto da pandemia da Covid-19 (SARMENTO, 2007; CORSARO, 1997).

As falas potentes dos participantes trouxeram um olhar específico das infâncias do interior de Minas Gerais sobre a percepção das vivências das instituições de EI durante o contexto pandêmico e, na retomada das atividades escolares ainda em contexto pandêmico, além do olhar sobre o período de pandemia. Assim, as crianças trouxeram suas vozes, olhares e percepções sobre o vírus da Covid-19:

*“É um vírus que mata todo mundo, mata pessoas e chegou em 2020, se não me engano. E tem que usar máscara e passar álcool todo dia.” (André- 12/2021, entrevista-conversa).*

Com essa fala, André demonstra a facilidade de compreensão que as crianças possuem sobre a realidade que vivem. Elas não estão afastadas das notícias, dos assuntos televisivos ou das conversas. Quando André diz que a Covid-19 é um “vírus”, ele já classifica e demonstra um conhecimento específico sobre o que é a pandemia. O menino também relata que a Covid-19 pode causar a morte, ou seja, vai ao encontro do extremo, que é a perda e a dor. A criança, ainda, diz da temporalidade, isto é, quando a pandemia chegou até o Brasil. Pela fala de André, verifica-se a riqueza de detalhes e de conhecimentos, até mesmo científicos. Para além da fala de André, Alana finaliza a entrevista-conversa com uma explicação sobre o que é o coronavírus.

*“O coronavírus é a Covid-19 que faz doença e dodói.” (Alana, 12/2021, entrevista-conversa).*

Alana também demonstra o conhecimento de que o coronavírus e a Covid-19 são temáticas em comum, por isso, menciona ambos. A fala de Alana traduz como as crianças estão inseridas em um contexto social que se faz presente em toda a realidade geracional. Ao dizer sobre o que o coronavírus/Covid-19 provoca ao ser humano, em uma tentativa de se explicar à pesquisadora, já adulta, Alana diz que ele causa “doença” e “dodói”. Pode-se considerar que ambas as palavras possuem o mesmo sentido, contudo, são utilizadas, por adultos, e por crianças, respectivamente. A menina trouxe as duas expressões, embora possuíssem o mesmo significado, para mostrar que ela não está somente inserida nas culturas infantis, mas também, em uma realidade social em que vivem crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Sim, as crianças são parte de nossa sociedade e, por vezes, em suas falas, demonstram que estão atentas e presentes.

Durante as falas das crianças, observou-se que a temática da pandemia para as crianças foi associada à morte e à doença. Ao mesmo tempo que a criança narra, ela vai construindo significados (ROSEMBERG, 2002). Esses significados estão presentes no mundo por meio da linguagem, da comunicação, das narrativas gráficas e foi expresso pelas crianças Emanuel e Pedro a partir de uma classificação do que seria o coronavírus e a covid-19 em suas percepções.

*“O coronavírus ele mata pessoas e faz muita doença (...) Doença de Covid. Ele é um assassino. Ele deveria ser preso numa gaiola fechada, não sei se dá para fazer isso.” (Emanuel-12/2021, entrevista-conversa).*

*“Ele é da Covid-19 e veio dos chineses pra cá trazer essa doença chata.” (Pedro, 12/2021, entrevista-conversa).*

Quando Emanuel diz que o coronavírus traz a doença de covid, ele especifica que o coronavírus não é uma doença. Também, Pedro, confirma sobre a doença e de onde surgiu, além de aferir uma característica a ela. Esse conhecimento de mundo demonstra a infinidade de informações vivenciadas no cotidiano, de investigações desenvolvidas que as crianças constroem conhecimentos e saberes.

As crianças também demonstraram saber como se contraí o vírus e suas formas de prevenção ao expressarem suas lembranças de como foi vivenciar para elas esse momento. A maioria das crianças que colaboraram com a pesquisa demonstraram que seguiram o protocolo sanitário para evitar o contágio pela Covid-19, tal como é apontado por João:

*“Fiquei lá em casa lavando a mão, porque a minha mãe mandava que tudo o que vinha lá do mercado tinha que lavar, até o sapato.” (João, 12/2021, entrevista-conversa).*

João demonstra uma ação de prevenção ao coronavírus, mas que, advém de uma regra de um adulto ao dizer “minha mãe mandava”. Embora ele compreenda a necessidade de realizar a ação, João deveria se submeter a uma regra adulta. É comum que as crianças criem e realizem estratégias de resistências às regras e às autoridades dos adultos (BROUGÈRE, 2010; CORSARO, 2011), contudo, João e outras crianças, durante a pandemia, foram capazes de construir formas de significação do mundo, diferentemente das formas de significação e de ação dos adultos.

As crianças da pesquisa também relataram com mais expressividade em suas falas, os efeitos nocivos da Covid-19 no ser humano, como é o caso da participante Sofia:

*“Ele também dá dor no corpo, febre, dor de cabeça e a pessoa fica só na cama deitada sem respirar direito.” (Sofia, 04/2022, entrevista-conversa).*

Sofia organiza sua fala, em um respaldo científico, focando nos principais sintomas da Covid-19. Ela também identifica como fica uma pessoa ao contrair o vírus: “deitada sem respirar direito”. As impressões de Sofia mostram que as crianças estiveram imersas na realidade que a crise sanitária apresentou, assim como João relata a seguir:

*“É, e ele faz as pessoas ir no hospital e ficar sem respirar porque não tem ar na pessoa.” (João, 12/2021, entrevistas-conversa).*

João sabe que a Covid-19 pode ter complicações mais sérias e leva alguém a ficar sem a respiração. Dessa forma, percebe-se que as crianças de quatro a seis anos ainda estão inseridas em uma realidade de desenvolvimento literal. Isso é, muito do que se diz ou se fala para essas crianças é levado ao “pé da letra”. Segundo toda criança é, em um dado momento, literal. As crianças aprendem, desde bebês, por meio dos sentidos – visão, audição, paladar, olfato, tato – e, assim, vão nomeando o que elas conseguem ver, ouvir, sentir, e partir de experiências concretas. Quando elas aprendem o significado das coisas, há sempre uma compreensão literal, porque é preciso um repertório para entender o que é cada coisa.

Talvez, por esse fato, é notório observar, o motivo das crianças terem sido tão cuidadosas com as medidas de prevenção da Covid-19 e seguirem com tanta precisão as regras estabelecidas, com bem mais facilidade do que os adultos.

No entanto, mais que falar do que causa e também dos efeitos da Covid-19, as crianças falam da doença e do sentimento que afetam ao ver alguém da família nesse estado. Apesar de as crianças serem o grupo menos afetado pelos sintomas da doença, embora não ileso à doença e às suas formas graves, seu cotidiano foi alterado de várias formas, incluindo a interrupção da vida escolar presencial, problemas financeiros e de saúde enfrentados por familiares, como pode ser observado na fala de Pedro.

*“A minha mãe ficou chorando lá com medo (...) Do covid pegar e matar.” (Pedro, 12/2021, entrevista-conversa).*

Pedro relata, então, uma preocupação com os sentimentos que a mãe exteriorizou durante a pandemia: o medo da perda de alguém. Esse olhar atento do menino demonstra o quanto as crianças observam o comportamento adulto frente às realidades e às circunstâncias da vida cotidiana.

*“Eu não gostei não. A minha mãe ficou muito triste com medo da minha avó ficar doente e ela ficava chorando com medo.” (Pedro, 04/2022, entrevista-conversa).*

Pedro ainda deixa claro o medo que a mãe tem de sua avó ficar doente. Em sua fala é notório que ele observa o adulto que estava com ele nesse período de pandemia e reflete o mesmo sentimento que ela. Logo, fica claro que as crianças se preocupam com os sentimentos de outrem, com suas emoções e é comum que elas reflitam isso em suas ações, dizeres e gestos. As crianças pesquisadas, então, demonstraram seus sentimentos ao dizerem que se sentiram

tristes por não serem informadas pelos adultos sobre o que era a Covid-19.

*“Eles viram a notícia lá na televisão e ficou com medo da covid, porque as crianças não sabiam o que era o covid.” (Alana, 12/2021, histórias para completar).*

A forma como os adultos lidam em manter as crianças informadas revela, ainda, um olhar adultocêntrico que ignora as crianças em sua totalidade e como seres sociais. Desse modo, elas foram, muitas vezes, impedidas de compreenderem o que estava acontecendo, para quê e o porquê estavam sendo retiradas das escolas e dos espaços públicos e proibidas de saírem de casa; as crianças, portanto, sentiram medo.

Mesmo não se tratando de conspiração, os responsáveis pelas crianças, assim como os representantes políticos, agem com a certeza de que sabem o que é o melhor para todas e cada uma. Baseados na autoridade dos saberes da psicologia cognitiva que permeia o senso comum sobre a infância, veem as crianças como seres em condição neuropsicológica inferior, em fase de transição, destituídas de consciência sobre o que acontece no mundo, sobre o bem e mal.

Assim, as impressões quando uma criança relata seus sentimentos causados pela anulação e invalidez de um adulto com ela, deixa claro, aos interessados nos estudos das infâncias, que ainda é preciso avançar. Por isso, para que exista tal boa vontade em entender as suas razões, os adultos precisam aceitar que o ponto de vista da criança tem importância e legitimidade. As proposições das crianças sobre a Covid-19 também foram vistas com o sentimento de medo por perder alguém da família ou por ver alguém doente, como André evidencia a seguir:

*“Muito ruim ... é ... o corona. Que, que eu fiquei doente e meu pai, minha mãe e eu ficou doente do coronavírus. (...) (André- 12/2021, entrevista conversa).*

Ao mencionar o Coronavírus como “Corona”, André utiliza um termo diferente e usado ocasionalmente e informalmente pela sociedade para se referir ao vírus. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), o termo “Covid” é uma abreviação de “Corona Virus Disease”, que significa “Corona Vírus Doença”, em português. As crianças ao dizer sobre a doença e a morte que a COVID-19 causavam, não deixavam de usar a fantasia do real, ou seja, a “imaginação livre e específica das crianças”, que Corsaro (1997) retrata em seus estudos, como é o caso de Emanuel:

*“Ele faz muito mal para as pessoas, pode até morrer. Ele contamina as pessoas com o veneno dele.” (Emanuel- 04/2022, entrevista-conversa).*

Emanuel sabe que a COVID-19 é maléfica à saúde humana. Possivelmente, a criança associa à COVID-19 a um animal, que possui veneno, ou a algo que seja venenoso e/ou perigoso e pode matar. Com essa ação, Emanuel ratificou o que Bachelard (1988) chamou de “poética na infância”. Algumas falas, jeitos e formas só podem ser ditos pelas crianças e há um aprendizado grande nessa observação. Isso deixa claro que os aportes do mundo adulto estão sempre presentes no mundo das crianças. Embora elas tenham suas ideias e também estejam no mundo da fantasia do real, elas possuem condições de, sim, expressarem suas opiniões. Nessa perspectiva, Pedro sinaliza sentimentos que estiveram presentes em seu cotidiano durante o período de distanciamento social e que, para ele, foram significativos.

*“Tudo começou a chorar com medo da covid e dos coleguinhas ficar doente, né?” (Pedro, 04/2021, histórias para completar).*

Pedro, em sua fala, deixa diversos sentimentos transparecerem. Ele relata o sentimento coletivo de tristeza das crianças pelo período vivenciado, o medo, cuidado e a preocupação com os amigos de ficarem doentes. As crianças possuem seus sentimentos e anseios, por isso, suas vozes devem ser escutadas e suas opiniões valorizadas. As crianças puderam sentir o drama e a dor de perto sobre temáticas que envolveram a doença e a morte. Alana, demonstrou em sua fala, um conhecimento sobre a realidade que a doença causou a muitos seres humanos e desolou milhares de famílias.

*“A pandemia veio com um monte de gente doente lá no hospital e também gente que foi virar estrelinha.” (Alana, 04/2022, entrevista-conversa).*

*“O que é virar estrelinha?” (Pesquisadora, 04/2022, entrevista-conversa).*

*“É ir morar com o Papai do céu, que a pessoa morre.” (Alana, 04/2022, entrevista-conversa).*

O diálogo de Alana com a pesquisadora mostra que ela compreende que a pandemia trouxe milhares de pessoas doentes em hospitais, e que, conseqüentemente, muitas delas morreram. A morte não deve ser um tabu para a criança; mas, sim, a construção de um dos conhecimentos de mundo que faz parte para a compreensão da sua natureza. Alana, ressaltando

a fala de um adulto comum sobre a morte, utilizou a expressão “virar estrelinha” como forma de dizer sobre a morte.

Se para os adultos, é difícil entender e aceitar a morte, imagine para as crianças. Para Alves; Kovács (2016), entre os quatro e seis anos, as crianças começam a compreender do que se trata a morte, mas ainda prevalece a imaginação infantil, achando que quem morreu foi viajar ou vai voltar. Elas veem a morte como um acontecimento temporário. Em síntese, é importante dizer que a comunicação aberta entre o adulto e a criança é a chave para que essa ação se concretize da melhor maneira possível. É fundamental que a criança questione e obtenha respostas sinceras acerca da perda vivida e que ela encontre, dentro do núcleo familiar, um espaço, no qual ela possa expressar seus sentimentos.

Para as crianças, esse isolamento representou não só conhecimento de um novo momento que a sociedade estava vivenciando, mas também diversos sentimentos que foram vividos em todos os grupos sociais. Santos (2020) sinaliza, então, a desigualdade, não apenas social, mas econômica e política gerada pela pandemia. Assim, ele diz que as zonas de invisibilidade poderão multiplicar-se em muitas outras regiões do mundo, e talvez mesmo aqui, bem perto de cada um de nós. Talvez baste abrir a janela (SANTOS, 2020, p. 8-9).

A solidão, tristeza e angústia pelo isolamento, pela fome, pelo medo começaram a ser presentes no cotidiano social, já que somos seres que necessitamos de socialização e de partilha de sentimentos. A pandemia trouxe o lado intra individualista, diminuindo as considerações do grupo social que a criança faz parte, as relações entre seus membros, e isso repercute a discussão das condições da solidão e da ausência do brincar nesse período. Embora as preocupações cercassem as crianças, havia dores próprias de suas infâncias, como a ausência do brincar.

Portanto, a partir da resposta das crianças, pode-se traçar uma outra questão fundamental: a pandemia e os sentimentos das crianças nesse período, sobretudo, as saudades. As crianças sentiram saudades de conviver, de estarem juntas, de percorrer caminhos, de olhar nos olhos e de ver sorrisos. Ao remeter a saudades, as crianças citaram a escola e o brincar com os amigos, ou seja, a socialização. A fala de Emanuel é um convite a pensar que, sim, as crianças sentiram saudades dos seus espaços do cotidiano e de suas vivências diárias.

*“Eu fiquei triste, com bastante saudade da minha escola e de brincar com meus amigos. (Emanuel- 04/2022, entrevista-conversa).*

Para Larrosa (2003), as crianças fazem um convite ao poético da vida, ao aproximar-se daquilo que “os interpretativos da vida e das rotinas da linguagem nos impedem de prestar

atenção” (LARROSSA, 2003, p.47). Por isso, nesse período de distanciamento social, as crianças, em suas miudezas, também trouxeram suas saudades e dores emocionais. Essa dissertação buscou entender esses movimentos infantis no sentido de escutar as crianças e os movimentos que elas dizem por meio das suas minúcias, que são realçadas, por vezes, pela especificidade que a criança demonstra em suas falas. Sobre isso, observa-se que Pedro, deixa em específico, qual foi a sua maior saudade durante o período de distanciamento social.

*“Eu fiquei com tanta saudade do Lucas o meu melhor amigo da escola.” (Pedro, 04/2022, entrevista-conversa).*

A saudade marcou a fala de Pedro ao lembrar seu melhor amigo que fez na escola. Pedro não sentiu apenas uma saudade, mas usou uma fala intensa para dizer que estava com “tanta” saudade. Não era pouca, mediana, mas era muita. Ao dizer essa fala, os olhos de Pedro brilhavam, e não somente a sua voz dizia, mas o seu semblante falava junto. Com o olhar baixo, tom de voz bem baixinho, foi notório perceber que houve uma dor intensa para as crianças de se ausentarem de quem se ama. As falas de Sofia e de Alana, também, realçam o quão valoroso é para as crianças ter por perto algo que elas possuem cuidado, carinho e proteção, mantendo uma relação de proximidade em suas falas.

*“(...) ver o coelhinho que ficou lá no covid, porque eu tava com saudade dele.” (Sofia, 12/2021, entrevista-conversa).*

*“Senti saudade de cuidar da hortinha e dos bichinhos.” (Alana, 04/2022, entrevista-conversa).*

Sofia demonstrou uma saudade do animal de estimação que a escola tem, a do coelhinho, que ficou na escola no período da Covid; e Alana de cuidar da hortinha e dos animais. Essas falas mostram o quão é importante a relação estabelecida entre criança-escola-natureza, haja vista que somente a natureza é capaz de proporcionar a esses indivíduos momentos de bem-estar físico e mental. A natureza em si potencializa o desenvolvimento nos âmbitos biopsicossocial e espiritual. Ela é o espaço de pertencimento da criança, de suas raízes com a Terra, com os animais, com as flores, com os alimentos. A partir da relação com o mundo natural, um mundo que exala aromas, floresce, frutifica, emite sons nativos e tem sabores diversos, por meio do próprio corpo e sentidos, a criança apreende os princípios que regem a vida na Terra – seus ciclos de nascimento e morte, fluxos, processos dinâmicos e aprende

brincando, na linguagem da infância.

O sentimento de tristeza que atravessou as crianças, foi marcado por uma saudade intensa “com bastante saudade”. Para Kramer (2000) a escola, é para as crianças mais que um espaço físico, dependências e materiais disponíveis. Ela também é o caminho de casa até a escola, é a companhia, os trabalhadores e brinquedos desse espaço. É, portanto, uma referência do outro que está sendo construído para a criança, um contexto social mais amplo.

*“Muita saudade de ir pra escola que eu “tavo.” (João, 12/2021, entrevista-conversa).  
“Por que, João?” (Pesquisadora, 12/2021, entrevista-conversa).*

*“Na escola tem merenda, brinquedo e as criança.” (João, 12/2021, entrevista-conversa).*

Quando João diz que estava com saudade de ir à escola, logo, justifica ser pelos motivos da merenda, brinquedo e outras crianças. Há aí uma associação, visto que a escola é, para as crianças, um local de brincadeiras, e as brincadeiras um tempo de socialização. Nesse sentido, questiona-se

Por que o brincar é importante para a formação humana e o que a brincadeira como conjunto estável nas relações entre crianças pode nos ensinar? Uma das características essenciais das crianças ainda é o brincar, atividade na qual elas compartilham e produzem, com seus pares, sentidos e significados para o mundo ao seu redor (REDIN, 2009, p. 123).

A brincadeira é, para a criança, uma conexão de exploração de si, do outro e de espaços. Alana, em sua fala, demonstra que as crianças, quando brincam, não estão preocupadas com o resultado, mas estão motivadas pelo prazer e pela alegria. Conforme Benjamin (1984), não são as coisas em si, de forma isolada, mas as coisas relacionadas aos contextos sociais, o mundo das coisas, que atraem irresistivelmente as crianças. A criança entra em contato com um mundo externo e brinca com fragmentos dele, investindo-os com elementos únicos de seu mundo interno, criando um mundo próprio que dialoga com a cultura. O brincar, para as crianças, é, então, uma atividade entre mundos e não se dá entre pessoas e objetos isolados. Um mundo é um universo de significados que tem um contexto em que estão presentes sentimentos, anseios, valores, fantasias. Por isso, Benjamin (2002) afirma que

as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em

casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Dever-se ia ter sempre em vista as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento – encontre por si mesma o caminho até elas (BENJAMIN, 2002, p. 103-104).

Benjamin (2002) expressa isso em várias passagens, como quando cita que a criança não é um Robinson Crusoe – obrigado a viver em uma ilha isolado - e que a brincadeira é um diálogo da criança com o povo (BENJAMIN, 2002). O brincar é esse espaço de conjunção de mundos em que outros mundos se criam. A fala de Alana demonstra o sentimento de alegria por saber que iria brincar, mas, mais que isso, iria alçar voos imaginários presentes na experiência brincante.

*“As crianças sorriram de alegria porque ia voltar a brincar na escola.” (Alana, 12/2021, histórias para completar).*

O sentimento de alegria de Alana é compartilhado ao saber que o retorno para a escola aconteceria e que as crianças poderiam exercer sua função principal da infância: brincar. Sarmiento (2007) nos propõe uma reflexão: “criança trabalha ou não?”. Se o período foi tão doloroso para elas, com a ausência do espaço escola, onde elas realizavam a ação do brincar, há aí uma falta considerável pelas crianças. Por isso, de acordo com Sarmiento (2007), a infância não é a idade do não trabalho, ao contrário, todas elas trabalham. Então, a ausência, ocasionada pelo período de distanciamento social, gerou nas crianças o sentimento de tristeza, de saudade, de ócio. No entanto, o retorno à escola causou alegria para a maioria delas, pois nesse espaço a produção, movimento, contato e partilha são partes de suas ações enquanto criança e presentes, de todo modo, no espaço escolar.

O sentir saudades também foi evidenciado na fala de André, que demonstra o quanto a brincadeira e o fazer-se nas ações do cotidiano da EI enriquece com a parceria de um adulto, sobretudo, da professora, que se coloca como um adulto brincante e que interage com as crianças para o desenvolvimento de habilidades.

*“Senti falta da professora, dos coleguinhas e senti falta da sala (...), porque lá tinha brinquedo que eu brincava, as fantasias que eu usava, as canetinhas para colorir. (André-*

04/2022 - entrevistas conversa).

A fala de André especifica a sua saudade: a socialização que os espaços de EI proporcionam às crianças. Essa socialização é presente no afeto dos educadores “(...) *senti falta da professora (...)*, da relação criança-criança para a produção de cultura de pares “(...) *dos coleguinhas (...)* e, além disso, dos espaços físicos da escola que atuam também como educadores e agentes transformadores na prática pedagógica “(...) *senti falta da sala (...)*”.

A brincadeira também potencializa a produção da cultura lúdica, ou seja, as crianças constroem por meio da ação e da participação de outras crianças e adultos. Sofia deixa claro, em sua fala, o quão valioso são as interações sociais que lançam raízes, e que são experiências do cotidiano na EI.

*“Senti falta de brincar e de fazer jogos com todo mundo lá na sala.” (Sofia, 04/2022, entrevista-conversa).*

As brincadeiras e jogos, para Sofia, tornaram-se experiências e memórias (BENJAMIN, 1984), que deixaram saudades quando aconteciam em um espaço específico, o do ambiente escolar. Para além, os jogos e as brincadeiras que ela menciona não eram realizados com poucas crianças, mas com todos da sua turma de crianças, o que, para ela, foi agradável e marcante.

Compreende-se, pela fala das crianças, que os espaços físicos da escola estão presentes nessa saudade associada aos brinquedos usados para as brincadeiras. A saudade das brincadeiras evidencia uma característica do que é brincar, para as crianças, na visão de Sarmiento (2007), que é constituir na capacidade de criar, aprender sobre o mundo e a vida, repleta de movimento e vitalidade criadora. Além disso, o brincar consegue a transferência de um significado pelo poder da imaginação, que tem o mundo concreto como ponto de partida para algo mais subjetivo para as crianças. Nesse sentido, Muller (2010) reflete a importância da brincadeira para a criança, com o seguinte questionamento

Por que o brincar é importante para a formação humana e o que a brincadeira como conjunto estável nas relações entre as crianças pode nos ensinar? Uma das características essenciais das crianças ainda é o brincar, atividade na qual elas compartilham e produzem, com seus pares, sentidos e significados para o mundo ao seu redor (MULLER, 2010, p. 123).

Os autores remetem à seguinte questão: a brincadeira é a atividade que constitui as crianças e, por meio dela, há uma criação de uma subjetividade do ser e de uma cultura lúdica.

Esses processos são necessários e marcantes para as crianças, pois, a partir deles, as crianças desenvolvem a fantasia, o lúdico, o imaginário. Também, Benjamin (1984) traz a reflexão de que o tempo da infância é o tempo do brincar e o tempo de “agoras”, em que passado, presente e futuro relacionam-se numa unidade. Trata-se, portanto, de um tempo que se abre para diferentes possibilidades. É nele que Benjamin viaja e reflete sobre os modos de ver de uma criança, sua sensibilidade, valores, estética e historicidade, isso porque designou a memória do brincar como um substrato que, além de possibilitar a redenção do sujeito com si mesmo, pode estabelecer limites entre distintas realidades espaciais e temporais, individuais e sociais

As crianças também, em seus dizeres, demonstraram uma saudade da professora. Observa-se Emanuel, na mesma ferramenta metodológica de entrevistas conversa, porém, observando a distância temporal de quatro meses entre os encontros, destaca duas vezes a figura da professora como a que deixou saudades durante o distanciamento social. Emanuel deixa claro, em sua fala, que a professora é aquela que colabora para o desenvolvimento de habilidades na EI.

*“(...) Eu senti falta das coisas (...) Dos meus amigos, do brinquedo, de jogar, da professora Katia, entendeu? (...)” (Emanuel- 12/2021, entrevista-conversa).*

*“Eu senti muita falta da escola, porque é bom ... Porque não aprende muito direito em casa. Aprende mais com a professora. A professora ensina mais do que os pais da gente e avó.” (Emanuel- 04/2022).*

Na primeira fala, em dezembro de 2021, Emanuel explicita sentir saudades da professora. No segundo momento, ele diz ter saudade da escola, justificando que aprende mais com a professora do que com seus familiares. A visão que Emanuel tem da professora é de um adulto que está na EI para ensinar e ensinar melhor do que as pessoas de sua casa, ou seja, possui uma visão hierárquica. Outra visão exposta pelas crianças, especificamente por Sofia, é da professora associada a um adulto brincante, que interage e proporciona junto a elas momento de mediação para a construção de vínculos e de afetos.

*“Eu gosto de ir lá no “meio”, ficar com a professora que cuida de mim e ficar brincando com os meus colegas lá, porque é melhor do que ficar lá em casa.” (Sofia, 12/2021, entrevista-conversa).*

Sofia também sente falta de ficar com a professora e brincar com os colegas. A figura

do educador aparece novamente entre as crianças como alguém que cuida, que fica junto e tem afeto. Kramer (2005) afirma que não é possível educar sem cuidar. Sob tal enfoque, expõe situações que ocorrem diariamente na rotina das crianças. Por exemplo, no momento em que Sofia diz que estar na escola é melhor do que estar em casa, ela mostra que esse espaço tem afeto, cuidado e socialização, ambos, presentes em sua fala.

O cuidado do educador na Educação Infantil está diretamente ligado à educação, a qual exige habilidades e conhecimentos da parte de quem cuida. Cuidar de crianças pequenas dentro de um contexto educativo requer uma ação conjunta dentre os vários campos de conhecimento, assim como uma interação de profissionais das diferentes áreas. Nesse sentido,

[...] O cuidado está pautado na necessidade do outro. Isso ignifica que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar receptivo, aberto, atento e sensível para perceber aquilo de que o outro precisa. Para cuidar, é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega (KRAMER, 2005, p. 82).

A EI é uma etapa da educação básica centrada não no aprendizado de saberes sistematizados e conteudistas; mas, sim, em vivências e experiências que promovam a integralidade das crianças em todas suas esferas: físicas, morais, estéticas. Ao pensar nos sentimentos das crianças verbalizados nas falas delas, é possível compreender uma série de diálogos sobre a discussão de que, sim, as crianças expressam seus sentimentos. Para Rosemberg (2018), as crianças têm diversos modos de compreensão do mundo físico e social que as rodeia. Por isso, esses sentimentos são influenciados pelas ações da vida cotidiana, e ao mesmo tempo, pelos contextos dessas crianças, que geram formas de entendimento do mundo. Nas falas das crianças, a tristeza foi o sentimento que marcou o período do distanciamento social, sobretudo para André, que diz:

*“Tristes porque eles não podiam ir na escola e não podiam mais encontrar com as pessoas (...)” (André – 04/2022, histórias para completar).*

A tristeza que André demonstra está associada novamente a não poder ir à escola e não ter contato direto com as pessoas. Portanto, esse isolamento social deixou um quadro depressivo nas crianças que intensificou o uso de telas e o isolamento das crianças ao mundo. Elas se cercavam das tecnologias e se isolavam do social. Esse fato não acontecia, porque gostavam disso, mas, porque, essa foi a realidade imposta a elas naquele momento. Para se adaptar a esse novo normal, as crianças foram se organizando ao redor do que era oferecido a elas. Embora

para as crianças a realidade seria o virtual, para elas, estar distante do contato com o outro, com as experiências vividas e com elementos advindos das experiências alheias por elas ouvidas, foi motivo de tristeza e de vazio. As crianças Sofia e Alana evidenciaram um exemplo de como foi, para elas, ficar sem ir à escola.

*“As crianças acharam ruim, uai. Não podia andar na van mais e nem ir mais para a escola, aí elas ficaram tristes.” (Sofia, 12/2021, histórias para completar).*

*“Sentiram tristes, porque os irmãos gostavam de ir na escola e não podiam mais ir.” (Alana, 04/2022, entrevistas-conversas).*

Sofia também relata o quão ruim foi ficar sem ir à escola, sem andar de van e o quanto isso deixou as crianças tristes. Logo, esse sentimento de tristeza perpassa também as relações da criança em contato com o mundo externo. Muitas delas estabelecem relações no caminhar para a escola; na van, local em que fazem amizades, e esse isolamento deixou as crianças tristes e, ainda, incompreensíveis, muitas vezes, do motivo desse isolamento. Alana demonstra, em sua fala, o que as crianças sentem quando gostam de ir à escola e não podem mais. O olhar da criança sobre a outra traz uma interpretação da sua própria realidade.

A maioria das crianças, também, permaneceram em suas casas e apartamentos e não podiam sair e frequentar outros espaços. O espaço aberto era raro de se visitar. Diante de um contexto de isolamento social, muitas ficavam ligadas, durante o dia, em aparelhos televisivos, em jornais que noticiavam as mortes pela Covid-19 e falavam das precauções necessárias, e, assim, seguiam a rotina de higienização e de prevenção até mesmo em suas casas.

Uma outra justificativa para a tristeza que atravessou as crianças durante o período de distanciamento social foi demonstrada pela fala de Emanuel, que realçou a realidade da maioria das crianças.

*“Tristes demais. Porque eles tiveram que ficar o tempo todo da pandemia em casa e de máscara (...)” (Emanuel – 04/2022 histórias para completar).*

Emanuel revela, em sua fala, uma tristeza que as crianças tiveram ao ter que permanecer em suas casas durante todo o momento sem sair e socializar com as outras crianças e com adultos. Além disso, a máscara o incomodou por ser um instrumento de proteção à covid-19, o qual deveria ser usado diariamente para o controle da taxa de transmissão. Essa fala salienta uma insatisfação das crianças com relação à pandemia, mostrando que esse período as deixou

chateadas e entediadas por ficarem exclusivamente em casa.

A partir dos dados produzidos nesse eixo, ficou evidente que as participantes têm um conhecimento sobre a pandemia da Covid-19 e, que, durante o período de distanciamento social, as crianças sentiram saudades que foram expressivas. Foi notório, em suas falas, que elas possuem um conhecimento científico sobre a COVID-19, sua história, formas de contágio, prevenção e detalhes sobre vacinação. Em suas falas diferenciariam pandemia e COVID-19, mostrando que possuem conhecimento do que causa e dos efeitos.

As crianças, no momento de distanciamento social, sentiram saudades da escola, espaço que, para elas, possui a principal função do brincar. Sentiram saudades dos amigos, de outras crianças, seu pares e parceiros das infâncias. Elas também deixaram expostos sentimentos de saudade em relação à professora, que também foi citada como quem acolhe e por quem possuem afeto. Além disso, o sentimento marcante de falta da natureza, por meio do cuidado com os alimentos da horta e com os animais, também foi destacado.

Convém ressaltar que esse período não foi marcado apenas de saudades, mas o sentimento de medo foi muito presente nas falas das crianças. O medo da covid-19, de adoecer, de não ver os seus amigos, de perder alguém próximo, perpassou os dias das crianças de cinco a seis anos, que estiveram em distanciamento social. Temáticas como a morte, a solidão e a tristeza foram elencadas pelas crianças, de forma natural, porém, de maneira marcante, devido ao momento vivenciado.

No sentido de avançar nas perspectivas de apresentar os objetivos da investigação, o próximo eixo temático “Percepções das crianças sobre as propostas de atividades durante a pandemia” trata o olhar das crianças acerca das vivências das instituições de EI durante o período pandêmico.

### **3.1.2 Eixo temático 2 - Percepções das crianças sobre as propostas de atividades durante a pandemia**

*“A escola só pede atividade (...) E sabe aquela música da árvore o lê aê aô? (...) Eu não gosto dela (...) Todo dia a professora pedia para cantar ela em casa com o vídeo lá no celular da minha mãe.”*

As vivências das escolas de infância são estruturadas e propostas pelos educadores de acordo com os objetivos da BNCC, que devem estar associados aos interesses, ao contexto social e histórico das crianças e também de toda comunidade escolar. Durante a pandemia, uma

nova realidade se instaurou na educação: o ensino remoto. Essa realidade abarcou também as crianças bem pequenas da EI.

No Brasil, imaginou-se que o vírus teria pouco sucesso, porque pudesse sucumbir às altas temperaturas. Mas essa esperança revelou-se falsa e fez cair por terra as expectativas de que tudo logo passaria. A pandemia alcançou o país e agora todos os brasileiros também estavam diante da necessidade da quarentena, do isolamento e de outras medidas restritivas.

Em março de 2020, as escolas divinopolitanas estavam se preparando e vivenciando os dias de adaptação das crianças de zero a cinco anos (público dos CMEI's) quando foi surpreendida com a suspensão das aulas (definida em decreto municipal). Dessa forma, várias foram as indagações, pois não se sabia o que se faria com essas premissas e pilares da educação infantil: o “coletivo”, a “socialização”, o “lugar de troca”, o “espaço educacional”, o “lugar onde podem encontrar”, as “vivências e experiências”, a “formação integral”. Só emergiam perguntas e a sensação de que não havia saídas palpáveis. E, em relação à EI, o questionamento de como seria possível realizar um trabalho pedagógico para crianças de zero a cinco anos não presencialmente também se fez contundente. Sabe-se, portanto, que o desafio foi imenso para as escolas da infância, para os educadores, as famílias, a comunidade escolar e sobretudo, para aqueles que vivem essa realidade: as crianças.

Já a Educação Infantil é constituída de relações educativas entre crianças-crianças-adultos, pela expressão, o afeto, a sexualidade, os jogos, as brincadeiras, as linguagens, o movimento corporal, a fantasia, a nutrição, os cuidados, os projetos de estudos, em um espaço “de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares” (BARBOSA, 2012, p. 82).

No momento imposto pela circunstância pandêmica, o termo ensino remoto (em todos os níveis de formação) tem designado o trabalho pedagógico realizado de diferentes modos, mas sempre distanciando a presença física dos professores e dos alunos no espaço físico escolar.

O termo “ensino remoto” foi utilizado na educação, inclusive na Educação Infantil, configurando-se a estruturas variadas: vídeos, áudios, imagens, direcionados e encaminhados a família das crianças para que o acompanhamento fosse possível (SAVIANI; GALVÃO, 2021). Além disso, várias postagens de vídeos feitos pelos educadores eram realizadas. Muitos se encontravam de forma síncrona, virtualmente e realizavam seus planejamentos e enviavam os materiais. Essa não foi a realidade de todas as escolas da infância, mas a grande parte delas teve que se adaptar a esse novo modelo. O que mudou, portanto, foram as vivências que eram oferecidas a essas crianças.

Sem nenhum precedente ou ideia de como responder a essa necessidade, foi preciso

construir e reinventar. As crianças sentiram e expressaram suas ideias e mostraram como foi para elas as vivências propostas nesse período. Nos CMEI's de Divinópolis, com a necessidade, apontada pela Semed, de inicialmente estabelecer um canal de comunicação com as famílias para o período de pandemia, a opção adotada foi o WhatsApp\* – que já vinha sendo utilizado por muitas delas para contatar a direção em outras situações. Considerou-se que essa ferramenta era a mais acessível (usada por, aproximadamente, 95% das famílias), e versátil, para o envio de comunicados, orientações e materiais diversos que estariam sendo disponibilizados.

Foram criados diferentes grupos de WhatsApp em que cada professor regente inseria os contatos dos responsáveis pelas crianças e incluía, também, a direção e a coordenação para um diário acompanhamento de todo o trabalho. Para que a avaliação das crianças fosse realizada, as famílias deveriam gravar vídeos, tirar fotos das crianças e enviar nos grupos ou, em alguns casos, no contato privado da educadora.

A presente dissertação e pesquisa escutou as crianças sobre as vivências propostas pelas instituições de EI na pandemia. Pode-se observar que houve vivências mais e menos significativas para as crianças nesse período, já que elas relataram negativamente sobre as palavras “atividades” e “estudar” como algo que as desmotivava e cansava durante esse período. Emanuel, por sua vez, demonstra não gostar das atividades que realizou em casa, durante o período de distanciamento social.

*“(...) atividades. Muitas atividades que eu faço e eu nem conheço.” (Emanuel- 12/2021, entrevista-conversa).*

Para além das atividades que Emanuel realiza e que, em sua fala, ele mostra que não gosta de realizar devido à quantidade, também explicita sobre o não conhecimento das tarefas. Logo, observa-se que, muitas vezes, os exercícios estão desconectadas da realidade das crianças, sem objetivo pedagógico. A palavra “atividade”, para os estudos da Pedagogia da Infância, (SARMENTO, 2007; CORSARO, 1997) refere-se a uma ideia de educação sistematizada, tradicionalista e com o alunado. As “atividades” se baseiam no ensino, na instrução e fazem referência à realização de uma tarefa ou um trabalho na sua forma ativa ou, ainda, traz em seu sentido denotativo, sinônimos como “tarefa e ocupação”. Analisando, dessa forma, e como se é amplamente difundida na escola, a “atividade” acaba se caracterizando como uma ação que se executa com um fim em si mesma e essa, definitivamente, não é a proposta da EI. Ainda, em relação à realização de atividades, como tarefas que as crianças produziram nas escolas de EI no contexto pesquisado, João, anuncia em sua fala, um novo modelo que muitas escolas tendem

a seguir para agilizar e facilitar a alfabetização das crianças.

*“Elas escrevia no caderno e no livro.” (João, 12/2021, entrevista-conversa).*

João mostra uma realidade que se instaurou nas escolas da infância a partir de 2022, mas que já acontecia, de modo indireto, nas escolas desde o 1º semestre de 2022 em Divinópolis, com o uso de apostilas e de livros didáticos. Em 2022, o edital de convocação para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2022, para a Educação Infantil, foi publicado no Diário Oficial da União no dia 21 de maio. A publicação previa a previsão de livros didáticos para alunos da pré-escola I (crianças de 4 a 5 anos) e, para os professores, um guia de preparação para a alfabetização.

O edital do PNLD faz referência a dois documentos para embasar suas proposições, a BNCC e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), e busca fazer um paralelo entre eles. Os livros didáticos na EI buscam explorar exclusivamente a literacia e a numeracia. As DCNEIs definem uma educação infantil que compreende a criança como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. (BRASIL, 2010, p.12)

Essa concepção se coaduna com as pesquisas no campo da Pedagogia, Psicologia, Antropologia e Sociologia da Infância, para as quais a criança é um sujeito ativo que aprende brincando e interagindo, que nos primeiros anos de vida tem um pensamento prático e, que por meio das experiências, é que desenvolve o pensamento simbólico e produz cultura. Por isso, Nascimento (2011) anuncia como a sociologia da infância enxerga as crianças, enfatizando que “a nova concepção sociológica considera as crianças como participantes de uma rede de relações que vai além da família e da escola ou da creche. Como sujeitos sociais, elas são capazes de produzir mudanças nos sistemas nas quais estão inseridas [...]” (NASCIMENTO, 2011, p. 41).

Essa concepção da Sociologia da Infância deixa uma reflexão de que as escolas infantis estão realizando para a formação de sujeitos ativos e atuantes. O uso do livro didático esbarra nessa temática, visto que ele dificulta a autonomia da criança e sua participação em ações em que elas são as protagonistas. O fato de a alfabetização não ser um objetivo da primeira etapa da educação básica não significa que as crianças não terão acesso à cultura escrita, mas a farão por meio de experiências com a literatura, as artes, as brincadeiras. Desse modo, a educação infantil necessita de materiais de apoio como livros literários, informativos, brinquedos, materiais para produzir arte, mas *não* livro didático. Entretanto, a aquisição de livros didáticos,

conforme o exposto, representa um grande retrocesso, na medida em que fere o direito das crianças de vivenciar experiências que contribuam para o seu pleno desenvolvimento, já que os livros didáticos objetivam exclusivamente aspectos cognoscitivos. Além disso, as crianças, como na presente dissertação, disseram não gostar de estar inseridas na realidade de letramento e alfabetização na EI através das escritas, realização de cópias, registros, pois, o sentido de suas vivências se torna raso e meramente sem significado para a criança.

Estar inserido na realidade dos livros didáticos na EI é estar visualizando sob a ótica do trabalho regido pelo capitalismo, visto que tudo o que a criança realiza é marcado pelos símbolos de produção, de quantidade e de repetições. Para Benjamin (1927), a relação que se estabelece entre os indivíduos no capitalismo é uma relação fantasmagórica, ou seja, fato que leva ao empobrecimento das experiências. A EI se torna um chão de fábrica regida por produzir peças meramente iguais e sem defeitos quando escolhe priorizar os livros didáticos às vivências e às experiências das crianças que podem e devem ser construídas com o outro, com a natureza, com os espaços e os objetos.

Assim, quando Emanuel diz que faz muitas atividades e muitas delas nem conhece, ele demonstra uma insatisfação pela sistematização realizada, muitas vezes, repetitiva e sem sentido para a criança. Essas atividades, por vezes, não estavam contidas apenas nos livros didáticos, mas em “apostilas”, “pastas de atividades”, “caderno de atividades”, caracterizando a mesma realidade exposta acima. Para além da alfabetização na Língua Portuguesa, houve ainda a preocupação com a alfabetização matemática das crianças. Emanuel anuncia como a matemática foi inserida na EI para as crianças do 2º período ainda no período de distanciamento social.

*“Faziam atividades de continhas de 4 mais 4, essas continhas aí difícil que a gente faz lá. (Emanuel - 04/2022, entrevista-conversa).*

A fala de Emanuel evidencia que há uma prematuridade nas ações pedagógicas ao realizar atividades que envolvem propriedades da matemática com os numerais, como soma e subtração para as crianças de cinco anos. Essas vivências, portanto, devem ocorrer, de forma natural, direcionadas pelo educador, com intencionalidade, mas sem sistematização de atividades que requerem que a criança realize somas e escreva o resultado no livro. A EI atual se configura maior que a escrita das crianças, pois evidencia as experiências que elas podem realizar para se chegar aos resultados. As propostas da EI são mais do que atividades, são ações planejadas, refletidas, compartilhadas, que não se concluem na mera execução, mas que são

inseridas em um contexto pedagógico. A ideia da adição na EI pode ser atribuída, de forma natural, entre as crianças, por meio de um processo construído por e com elas.

A substituição da atividade pelo brincar, anuncia o que André e todas as crianças desejam em suas escolas.

*“(...) e também ela podia achar alguma atividade chata. É porque no lugar da atividade ela queria ficar brincando (...)” (André- 04/2022, histórias para completar).*

A brincadeira e a atividade são e estão distantes para André. Muitas escolas de infância, com tempo cronometrado e rotinas rígidas e autoritárias a seguir, separaram no papel, para as crianças, o momento de brincar dos demais momentos. Essa separação não cria conexões com a aprendizagem lúdica que vem por meio da brincadeira, isso é, a criança também aprende brincando. As atividades, quando possuem uma intencionalidade e são direcionadas pelo educador e, sobretudo, partem da observação desse adulto do que as crianças gostam de brincar, podem ser um momento agradável e de desenvolvimento para elas.

A resistência apresentada anteriormente pela fala de André oferece algumas reflexões sobre as formulações da prática pedagógica para a EI. Ao indicar a existência e a importância de uma cultura de pares pelas crianças, Corsaro (1997) evidencia que as propostas pedagógicas precisam criar grupos que sejam estáveis, com a presença contínua dos discentes e dos professores para ampliar essa relação da criança com o mundo. Se elas aprendem e se socializam participando do mundo, é preciso que as propostas pedagógicas sejam congruentes com os valores expressos pelas famílias e comunidade, fazendo com que o brincar se torne um dos pilares para o aprendizado das crianças na prática.

As crianças João e Alana apresentam um diálogo sobre a realização de tarefas/atividades, evidenciando o que elas não gostaram durante o período de distanciamento. Essa conversa demonstra que Alana estava de acordo com a fala de João, pois, no momento em que ela responde à pesquisadora, a menina complementa sua fala com uma opinião.

*“Fazer tarefa.” (João, 04/2022, entrevista-conversa)*

*“Fazer tarefa é chato mesmo né? (...)” (Alana, 04/2022, entrevista-conversa)*

As falas de João, Alana e, também, outras crianças citadas anteriormente nos indica uma revisão das práticas pedagógicas utilizadas nas escolas de infância, visto a grande quantidade de atividades impostas a elas. Uma indagação surge durante as falas delas: “onde está o

brincar?” O brincar deveria estar com as crianças, afinal, esse verbo pertence a elas. A palavra “tarefa” tanto utilizada pelas participantes remete a uma produção e tendência ao seguimento ao regime do capital que prioriza o valor e não o indivíduo. Isso se justifica, pois as crianças muito pequenas não estão preparadas para completar exercícios e listas, muito menos dominar conteúdos pré-determinados. Exigir isso antes da hora é prejudicial e faz com que experiências importantes e necessárias para o desenvolvimento das crianças sejam substituídas em nome dessa aceleração da escolarização.

As crianças pequenas devem aprender o que for compatível com o seu desenvolvimento. É pela brincadeira que elas entendem o mundo. E, ao professor, cabe mediar essa experiência, tentando sempre enriquecê-la. A brincadeira desenvolve iniciativa, curiosidade, interesse, senso de responsabilidade individual e coletiva. As crianças também aprendem a lidar com medo, inveja, ódio, raiva, fracasso e outras experiências psíquicas. Por meio do brincar, as crianças conseguem se colocar melhor no mundo, portanto, brincar é aprender. Qual o sentido, diante disso, de uma tarefa para as crianças da EI?

Compreende-se a resistência e o empenho dos profissionais da educação durante o ensino remoto. Nas oportunidades dos encontros virtuais e de formação realizados durante o ano, cada professora foi desafiada a levar as proposições de experiências às famílias, de uma forma clara e objetiva para que chegasse às crianças. Não tendo necessariamente uma formação pedagógica, muitos familiares apresentavam dúvidas quanto ao modo de realização/preparo/confecção das vivências, bem como desconhecimento ou descrença em relação aos proveitos ou ganhos destas para as crianças.

Assim, analisando essa temática, Pedro demonstrou não gostar de fazer as atividades que a escola propunha devido à dificuldade de acessar à internet, o que causava um desconforto, irritabilidade e desmotivação para a criança.

*“E vocês gostam de fazer as atividades e tarefas que a escola pediu para vocês fazerem quando vocês estavam estudando em casa por causa da pandemia?” (Pesquisadora, 12/2021, entrevista-conversa)*

*“Eu não, porque o telefone lá do meu pai não pega internet direito aí eu fazia só as música que a professora mandava lá.” (Pedro, 12/2021, entrevista-conversa)*

A resposta de Pedro reflete a realidade de muitas crianças que vivenciaram um período sem ter um contato sequer com as vivências propostas pela escola devido à dificuldade de se conectarem a internet. Esse motivo se deu pela localização das crianças ou da escola, pela

dificuldade financeira da família em portar um celular ou aparelho que tenha conexão à internet, ou, até mesmo, pelo não conhecimento da família em utilizar aplicativos como WhatsApp, e-mail, e outras plataformas utilizadas nesse período.

Relacionando-se esses aspectos, (condição das famílias, informações obtidas) outra dificuldade foi evidenciada: a escassez de materiais para serem utilizados nas atividades (questão também colocada anteriormente pela equipe escolar durante os debates). Se é função do poder público custear toda a gama de materiais que apoia e viabiliza a realização de uma variada e rica proposta pedagógica, esse cenário agora era desolador, pois, para muitas famílias, faltava o mínimo: tinta, cola, papel, tesoura, revistas, fitas adesivas... O que se dizer, então, de outros recursos um pouco mais específicos e próprios do trabalho pedagógico? A pandemia afetou o trabalho pedagógico, isto é, a maneira como os educadores agiram diante da realidade do ensino remoto emergencial.

Embora as crianças tenham dito sobre as vivências propostas menos significativas durante o período de distanciamento social, elas também relataram sobre aquelas mais significativas durante esse período. Observa-se que todas foram descritas como prazerosas e significativas para as crianças, que faziam gestos felizes e mostravam brilho nos olhos. As vivências constituíram-se como experiências que marcaram as crianças no período em que elas estiveram em casa. André demonstra em sua fala dois exemplos de vivências significativas para ele nesse período.

*Tinha lá os vídeos que a professora mandava para ensinar a gente a fazer umas coisas mais legal. Teve um dia né ... que eu fiz um ... um biscoitinho de doce que pediu por causa da historinha de um boneco que ela contou a historinha dele. (André – 04/2022, entrevista-conversa).*

*Tinha uns dever lá a gente plantou semente de girassol lá em casa que a professora pediu para plantar e mandar foto para ela, o girassol ficou grandão. (André– 04/2022 - entrevista- conversa).*

As falas de André demonstram que o que fica marcado na criança são as produções que fazem sentido para elas. Em contraponto às atividades e às tarefas, essas vivências foram citadas por André com alegria, ao lembrar o que fazia, até mesmo com desejo de realizar novamente, evidenciado pelo seu tom de voz.

Ao discutir sobre a temática das vivências e das experiências, Benjamin (1928) afirma que as vivências significativas para as crianças perpassam o campo das experiências, ou seja,

para o autor, as crianças precisam explorar os objetos, corpo, espaços para que, possa, assim, haver significado para elas e produzir experiência. Observa-se que as vivências que André realçou em sua fala foram geridas pelo corpo, pelo produzir da criança e não de um adulto. As vivências também marcaram sua fala geraram um produto final: seja ele um bonequinho doce ou um girassol. As crianças necessitam de um aporte físico e palpável para se reger melhor em suas experiências e vivências.

O corpo, movimento e experiências onde as crianças puderam ver processos acontecendo foram marcados em algumas falas. Alana cita o que mais gostou de realizar no período que não foi para a escola, mas que foi proposta da professora para realizar.

*“Eu fiz massinha, colori, fiz bolo de fubá com a vovó lá que a professora pediu e escutava muita historinha.” (Alana, 12/2021, entrevista-conversa)*

Alana realizou vivências que foram significativas para ela como a realização de um bolo de fubá feito junto com sua avó. A receita necessitou passar por um processo para ser realizado: separar os ingredientes, seguir a receita e depois apreciar o gosto. A criança, em sua natureza, necessita desses processos para experienciar o mundo ao seu redor. Alana não esqueceu desse momento não por mero acaso, mas porque foi marcante e fez sentido para ela.

O brincar na infância é uma experiência comovente porque a criança se envolve de forma afetiva, dando vida e propósito à brincadeira, e com esta atitude, ela sentirá prazer e a necessidade de fazer de novo ou de contar com emoção e afetividade sua entrega. Uma das maneiras mais efetivas de diversificar e estimular o desenvolvimento de crianças no processo pedagógico é por meio de atividades que fogem do padrão tradicional de ensino, como a prática musical, as artes e a culinária. As receitas foram vivências muito utilizadas pelos educadores para as crianças no período de distanciamento social. Sofia, em sua fala, mostra o quão foi agradável para ela dividir esse momento com a mãe.

*“Eu gostava de fazer a receita com a mamãe de docinho, de dançar as músicas e de escutar a história antes de dormir porque o meu pai ... o meu pai conta a história.” (Sofia, 12/2021, histórias para completar).*

A fala de Sofia demonstra a importância das aulas de culinária para as crianças. Um dos maiores aprendizados decorrentes de uma aula de culinária, realizando receitas para crianças é descobrir a origem dos alimentos. Saber que o leite não vem da caixinha e que legumes e

verduras crescem na terra, sob sol e chuva, podem despertar a consciência ambiental das crianças e gerar diversos outros benefícios. A partir dos dados produzidos nesse eixo junto às crianças, ficou evidente que elas compreenderam a importância do distanciamento social e do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19. Para além, elas se sentiram incomodadas e resistentes quanto às atividades e às tarefas que eram propostas através do ensino remoto.

Foi notório observar o quanto as atividades e as tarefas não tinham significado para as crianças devido à quantidade de funções a serem realizadas e o sentido que não era encontrado por elas. Elas se sentiram incomodadas com as atividades de escrever, fazer cópias, registrar e usar o livro didático e apostilas. Em contraposição, as crianças gostaram de vivenciar e experienciar atividades com a natureza, corpo e materiais diversos como a realização de receitas, momentos de escutar histórias, dançar músicas e outros.

Embora haja a compreensão das dificuldades encontradas no período de distanciamento social pelas professoras de EI para chegar com a prática pedagógica até as crianças, observa-se o quanto necessário é uma reflexão sobre as vivências para as crianças da EI. Como e com o quê as crianças aprendem? O brincar é considerado ferramenta fundamental para que elas possam se desenvolver e aprimorar suas habilidades em torno dos objetivos da EI, contudo, os direcionamentos dos educadores são parte fundamental para que ocorra um novo pensar sobre essa etapa da educação.

No sentido de avançar nas perspectivas de apresentar os objetivos da investigação, o próximo eixo temático “Percepções das crianças a respeito das vivências no retorno presencial para a instituição de Educação Infantil” trata do olhar das crianças acerca das vivências nas instituições de EI após o retorno das crianças às escolas.

### **3.1.3 Eixo temático 3 - Percepções das crianças a respeito das vivências no retorno presencial para a instituição de Educação Infantil**

*“Muito felizes, pois vão ver os coleguinhas. Eles vão poder brincar fora de casa e não ficarsó trancados e sem ver ninguém”*

A covid-19, ainda, em 2023, é uma realidade entre nós. No entanto, a taxa de transmissão do vírus diminuiu significativamente no 1º semestre de 2021 com o início da vacinação entre os grupos etários. Com a contenção do vírus, escolas por todo o Brasil passaram a reabrir, tentando implementar protocolos de segurança à contaminação. Foi autorizada pelo Ministério da Saúde a retomada das atividades educacionais em forma presencial a partir de

abril de 2021, tanto na rede pública quanto privada. Em Divinópolis, esse retorno se tornou opcional, por isso, algumas famílias ainda optaram por manter as crianças em distanciamento social até a maior parte da população ser vacinada.

As vivências nas escolas de infância são estruturadas e propostas pelos professores, de acordo com os objetivos da BNCC, que devem estar associados aos interesses das crianças, o contexto social e histórico. Essas experiências, no período de retomada presencial da EI, exigiu de toda comunidade escolar novos objetivos para a readequação do processo de ensino-aprendizagem e reorganização dos currículos de seus respectivos sistemas de ensino. A realidade que, antes era virtual, precisou ser retomada pela socialização através das brincadeiras, ainda seguindo o protocolo de distanciamento social. Nas escolas de infância, o ambiente deve ser parte fundamental das aprendizagens, durante esse importante período do desenvolvimento humano, muitas descobertas são estimuladas pelos espaços, bem como por diferentes materiais e objetos, que ajudam as crianças a investigar e exercitar suas maneiras de ser, estar e pensar o mundo.

Na infância, muitos dos aprendizados são frutos das brincadeiras. Aprende-se não apenas com as professoras e os professores, dentro de sala de aula, mas também na interação com os pares, em diferentes momentos e lugares. Dançar, cantar, brincar ao ar livre, alimentar os animais, observar as plantas. Tudo se constitui em aprendizados potenciais, que ganham significado a partir do olhar pedagógico atento. Além disso, nesse período, compreende-se a consciência do desafio que se apresenta na elaboração de estratégias que estruturam o direito de brincar e de interagir, promover experiências ricas e diversificadas, relações significativas com adultos e outras crianças de forma presencial, mesmo que, nessa retomada, as crianças se deparem com rotinas diversas daquelas que conheciam antes do período pandêmico.

Por isso, buscou-se ouvir as crianças sobre como foram as vivências para esses sujeitos no período de retomada às atividades presenciais nas escolas de infância. As crianças relataram vivências significativas no retorno às escolas de EI e, também, vivências não significativas. Ao relatar as mais significativas para elas, o verbo que mais aparece é o “brincar”. As crianças, ao retornarem aos espaços de EI, após distanciamento social, gostaram de brincar. O “brincar”, por vezes, é associado aos espaços que a escola possui, onde as crianças gostam de ter esses momentos. André, destaca em sua fala, o que mais gostou de brincar ao retornar à escola.

*“As coisas que têm lá de brincar (...) No parquinho. Lá tem 2 parquinhos na minha escola. Isso eu faço lá, ficar brincando e subindo no brinquedo que parece árvore de macaco (risos)” (André-12/2021, entrevista-conversa).*

*“Brincar de pique pega, subir lá na árvore que tem.” (André- 12/2021, entrevista-conversa).*

Nos relatos de André, fica evidente que o parquinho é um espaço de socialização, interação, brincadeira e diversão. Ele associa esse espaço à árvore que tem nesse local, que também é um lugar de brincadeira em que se imagina e cria situações lúdicas. Dessa forma, os espaços oferecidos às crianças da Educação Infantil, bem como às suas famílias e professores, além de acolher e permitir a construção de aprendizagens, podem, segundo Malaguzzi (1999), serem considerados como um segundo educador, refletindo sobre as relações intersubjetivas e as possibilidades que este oferece às crianças, visto que, para que o espaço seja realmente um segundo educador, deve haver garantia da ação de protagonismo das crianças.

Quando as crianças dizem sobre o brincar e os espaços onde podem realizar essa ação, elas sinalizam uma aprovação de que ali concretizam seus aprendizados. Assim, a atenção aos modos como organizamos os espaços na Educação Infantil pode fazer toda a diferença, uma vez que “as crianças pequenas revelam, em relação ao espaço circundante, uma sensibilidade perceptiva e uma competência inatas e de nível extremamente elevado – e que são polissêmicas e holísticas” (RINALDI, 2012, p. 154). Corroborando essas ideias, Fortunati (2009) afirma que “em primeiro lugar, pensar o espaço também como gerador da experiência representa o sinal de uma atenção de escuta das necessidades das crianças que antecipa – e, no entanto, apoia – o cuidado da relação e da interação do adulto com as crianças dentro do contexto educacional” (FORTUNATI, 2009, p. 61).

Em uma perspectiva teórica que siga as orientações da BNCC, os ambientes escolares precisam ser flexíveis, possibilitando experiências reais ou imaginárias a cada uma das crianças. Um ambiente não deve ser inflexível, engessado, mas estar em constante reorganização, a fim de garantir às crianças a livre expressão e também trocas intersubjetivas. As crianças, nesses espaços, fazem o que lhes é por garantia e direito: brincar, explorar, conhecer, investigar, que são verbos potentes ao ser criança. Sabe-se que, quando a criança identifica alguns espaços de preferência, o que elas brincam, como estas brincadeiras acontecem, quais são seus espaços preferidos, o que lhes chama a atenção, o que gostam ou não de fazer, é possível alcançar o objetivo da EI.

Nesse sentido, problematizar a brincadeira como uma linguagem das crianças no currículo educacional é uma maneira de conhecer suas singularidades e produções culturais como uma marca da infância. Assim, de acordo com Vigotski (1987),

[...] o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos (VIGOTSKI, 1987, p. 35).

O brincar é tão importante para a criança que passou a ser um direito garantido na Declaração Universal dos Direitos da Criança, na qual, no quarto requisito, deixa claro que a criança terá direito à alimentação, à recreação e à assistência médica adequada. Estabelecendo, dessa forma, de forma igualitária, que a recreação é tão importante quanto à alimentação e à saúde para a criança. Nesse sentido, Kishimoto; Santos (1997) ressaltam que “Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e atenção” (KISHIMOTO; SANTOS 1997, p. 24).

Ser um adulto mediador para os processos de ensino e aprendizagem na EI, por meio da brincadeira, e ensinar a criança, de forma lúdica, é um dos objetivos da educação infantil, entendendo o que realmente significa a infância e sabendo de suas relações profundas com suas situações imaginárias. Para tanto, é preciso entender os espaços, os materiais e os tempos que as crianças brincam; fato que envolve a relação que as crianças possuem na atividade do brincar até o modo como os adultos o produzem.

As crianças também relatam como vivências que marcaram o retorno às escolas de infância, como as interações sociais que acontecem, especificamente nesses espaços. Além disso, relatam o que os espaços que possuem nesses lugares podem oferecer. André cita a brincadeira e a alimentação como marcantes ao retornar à escola.

*“Brinca de pique e pega com os seus amigos e “come” muitas coisas gostosas (André-12/2021, histórias para completar).*

André demonstra, ainda, como é agradável o que ele alimenta na escola. Nesse contexto, parafraseando Manoel de Barros (2018), as infâncias são repletas de “miudezas”, por isso, a alimentação foi colocada aqui como algo importante para a criança, que fez sentido e que marcou o seu retorno. Para Kramer (2007), alimentar-se na EI é também prática de socialização e aprendizagem entre as crianças pequenas.

Também, o movimento, a arte, a dança, a música e a brincadeira são para as crianças diversão e, para os educadores, momento de ampliar o autoconhecimento. Essas atividades são capazes de fazer com que crianças explorem o próprio corpo, descobrindo suas habilidades e

limitações, melhorando a expressão e aprendendo a controlar a linguagem corporal. João, em sua fala, demonstra o quão valioso é para as crianças ter esses momentos nas escolas de EI.

*“Brincava, dançava, fazia teatro para apresentar.” (João, 12/2021, entrevista-conversa).*

O menino também identifica com o seu dizer que as crianças deveriam ter nas escolas de infância movimento e brincadeira. A fala de João, tão explicativa sobre as vivências significativas para ele na escola, mostra que, durante a pandemia, houve um vazio a ser preenchido para essas crianças. Isso ratifica, então, como o contato presencial se faz necessário para o avanço do desenvolvimento desses sujeitos.

As crianças atribuíam ao “brincar” as experiências mais significativas para elas. Pode-se constatar pelas ideias de Benjamin (2004), que uma das formas das crianças interagirem com o mundo à sua volta é a situação imaginária. A situação imaginária liberta a criança das dificuldades que a cercam, pois, é pela imaginação, que a criança pode criar uma espécie de mundo próprio. Essa ação é característica da situação lúdica que envolve o brinquedo. Para Benjamin (2004), “não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si um pequeno mundo próprio...” (BENJAMIN, 2004, p. 85). Logo, o momento de criação para a criança é o prazer de brincar, de sentir-se livre nas regras da brincadeira em que a própria criança se deu.

As crianças revelaram o que mais gostaram de brincar durante o período de distanciamento social. Por terem suas preferências, destaca-se a importância de valorizar a escuta e a voz dessas crianças para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Emanuel, em sua fala, possui uma visão do que as outras crianças gostam de fazer e onde gostam de brincar.

*“A minha sala é perto lá da grama aí “os menino” gosta de ir lá brincar e escorregar na grama.” (André- 04/2022).*

O contato que as crianças possuem com a natureza é demonstrado na fala de André por ser algo vital para elas. Isso se justifica, pois elas mostram preferência em brincadeiras que sejam realizadas fora do espaço da sala de aula referência e, assim, dão lugar aos espaços abertos, árvores, gramado, água e aquilo que as reconecta com a sua essência infantil. Nessa perspectiva, de acordo com Benjamin (2004), “a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer de novo’” (BENJAMIN, 2004, p. 102), transformação da experiência mais

comovente em hábito. É fazendo de novo, brincando de novo que a criança aprende a fazer o ‘como se’.

Sabe-se que as crianças possuem uma percepção diferenciada dos adultos, já que estão imersas em sua própria cultura, por isso, a importância de escutar suas vozes. Durante o período de isolamento social, muitas crianças não tiveram mais o contato com os objetos que formam os espaços da escola, como os materiais usados no cotidiano: massinha, argila, pincel, tinta, entre outros. Por ora, essa oportunidade ainda é restrita a algumas crianças. +As escolas, portanto, possuem uma tarefa social única, a de incluir e se organizar com os princípios da equidade, afinal, é um espaço onde todos vão poder usufruir de um bem comum que proporciona momentos de aprendizado a elas.

Também foi importante para as crianças o retorno ao contato com adultos que fazem parte da escola, como pode ser observado na fala de Emanuel.

“ (...) *carinho da professora.*” (Emanuel- 12/2021, *história para completar*).

Emanuel evidencia estar atento com o afeto que recebeu da professora, ao retornar para a escola, e teve esse sentimento guardado para si e colocado para fora, ao ser perguntado o que foi marcante nesse momento. A interação de criança-adulto é facilitada pelo afeto positivo que é capaz de ter e demonstrar carinho, zelo, cuidado e segurança às crianças em momentos como o da acolhida, vivências, brincadeiras e retorno das crianças para a casa. Sobre as relações estabelecidas entre as crianças e adultos, Barbosa (2007) apresenta uma interpretação sobre a criança e sua forma de habitar e se inserir no mundo, mostrando que

as crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões. A partir de sua interação com outras crianças – por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos – ou com os adultos – realizando tarefas e afazeres de sobrevivência –, elas acabam por constituir suas próprias identidades pessoais e sociais (BARBOSA, 2007, p. 1066).

De acordo com a autora, a interação social estabelecida entre as crianças e seus pares vão constituindo suas características pessoais e sociais. A observação feita pelas crianças em relação ao adulto e às suas práticas vão criando condições para que elas possam criar, recriar e produzir suas próprias opiniões e maneiras de compreender o mundo em que vivem. Por isso, a observação participante, em que a criança pode estar na prática interagindo e vivenciando

com adultos, externo ao seu meio familiar, é fundamental para o seu desenvolvimento e para o desenvolvimento das culturas de pares. Em relação ao surgimento e ao desenvolvimento das culturas de pares, em uma abordagem interpretativa, Corsaro (2011) ressalta que “[...] uma suposição importante da abordagem interpretativa é que características importantes das culturas de pares surgem e são desenvolvidas em consequência das tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, a resistir ao mundo adulto” (CORSARO, 2011, p. 129).

Com o intuito de criar sentido nas atividades desenvolvidas pelos adultos com os quais convivem, seja a professora ou funcionários da escola, as crianças vão remodelando e recriando essa cultura. Sobre isso, Corsaro (2011) explica que “[...] é por meio da produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas [...]” (CORSARO, 2011, p. 128).

Com a pandemia, houve um retrocesso e um atraso quanto às rotinas culturais mediadas pelo adulto e que geralmente acontecem com as crianças na EI, por isso, o retorno foi tão importante para que as crianças pudessem, assim, criar laços afetivos com os adultos, que, também, são seus pares. Desse modo, embora as crianças demonstrem satisfação com certas vivências no retorno às atividades presenciais pós-momento pandêmico, houve, também, as vivências que as crianças não consideraram significativas nesse período, e que causa aos educadores uma reflexividade sobre as práticas pedagógicas na EI, como é demonstrado na fala de André.

*“A gente adora brincar no parquinho lá (...) Iiii só um pouquinho que vai lá. A professora ainda tem que ficar olhando no relógio lá toda hora, porque depois do parquinho é outra coisalá da escola (...) Lá nos brinquedos não pode balançar muito alto, tá vendo aqui o desenho, Emanuel?. Se subir lá em cima e escorregar lá com a barriga ... é ... para frente lá no escorregador a professora xinga os menino (risos), ela é brava.” (André- 12/2021, desenho comentado).*

FIGURA 1 – Desenho de André 12/2021



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

André introduz a fala sobre o desenho comentado, mostrando um lugar que gosta de estar na escola: o parquinho. Em seu desenho, o estudante realça a presença de várias crianças que demonstram estar felizes e dispostas. Observa-se, na imagem, o uso da máscara em todas as crianças, como forma de prevenção à Covid-19. André também ressalta a administração do tempo que acontece quando as crianças vão até o espaço do parquinho, direcionada pela professora. A dimensão fracionada do tempo na EI é um assunto que demanda uma discussão sobre o que e para quem seria o tempo nas escolas de infância.

Em nossa sociedade, marcada pelos efeitos do “aqui e agora”, dos auges do capitalismo que impera e marca o jogo de quem vence mais rápido ou produz mais, é comum o uso de uma palavra associada ao tempo cronológico, conceituando um tempo que se esgota como uma sucessão de causa e de efeito. Porém, o tempo também pode ser compreendido de outro modo. Heráclito já dizia que o tempo era *aión*, o acaso, o jogo, a brincadeira. Além disso, para os gregos antigos, o tempo era oportunidade, algo como um “cavalo encilhado que só passa uma vez” (KOHAN, 2003, p. 34).

Quando pensamos no tempo da escola, associa-se ao *chrónos*. No que se refere à Educação Infantil, *chrónos* estaria relacionado a uma progressão contínua de produção, que poderia ser ilustrada pelo modo como o cotidiano das crianças muitas vezes está organizado. O que controla essa marcação do tempo são os ponteiros do relógio e as horas que passam.

Pode-se entender, portanto, que há dois tempos na escola: um tempo da criança (*aión*)

e um tempo da instituição (*chrónos*). Desse modo, Oliveira (2006) afirma que

há dois lados na consideração do tempo na Educação Infantil. Um deles focaliza a rotina diária da instituição que orienta, em especial o trabalho dos profissionais que nela trabalham. O outro foco está na jornada das crianças, a sequência de atividades e experiências que elas vivenciam a cada dia (OLIVEIRA, 2006, p. 90).

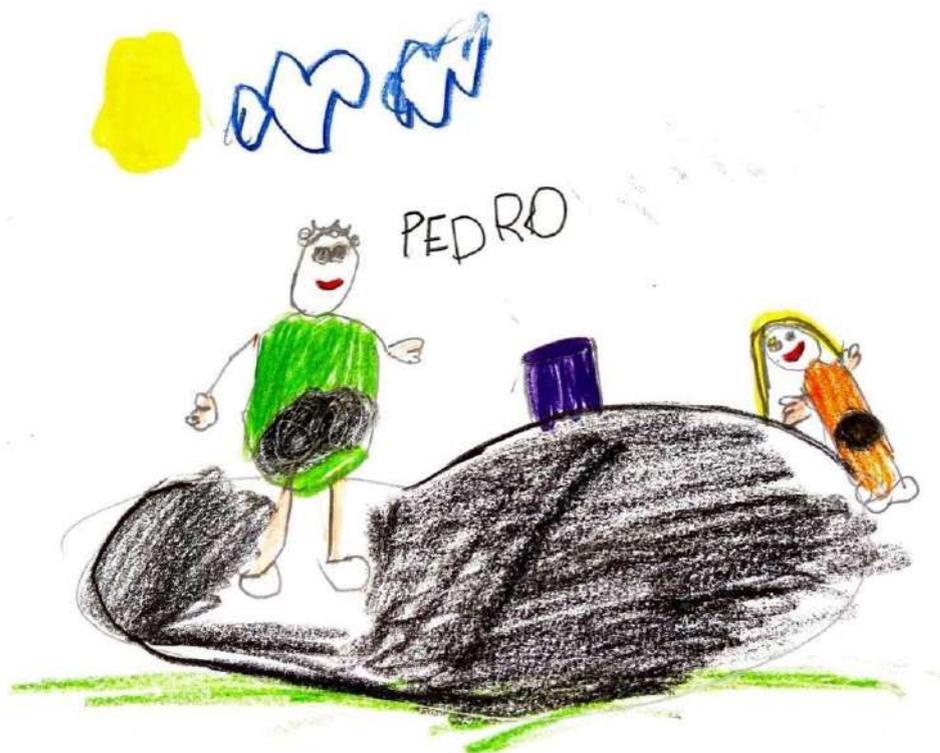
Compreende-se, portanto, que a organização do tempo é importante para o desenvolvimento integral da criança, e é pensando nisso que o tempo de rotina é trabalhada em equipe nos CMEI's da cidade de Divinópolis-MG. Contudo, as crianças também necessitam estar imersas em seus próprios tempos, em suas próprias narrativas, em que o tempo *chrónos* não é compatível. Assim, como afirma (HOYUELOS, 2020), o tempo da criança “é o da ocasião, o da oportunidade dos instantes que o próprio crescimento proporciona em seu fluir; fluxo e trajeto que são vitais” (HOYUELOS, 2020,p.22). Trata-se, portanto, de um tempo inventivo, curioso e aberto à novidade. Tempo que se estende, que se deixa perceber e sentir; tempo que indaga, que permite escutar a si e ao outro; que se irrompe e interrompe. O tempo das crianças é o da experiência, o da intensidade da vida.

Indagações surgem a partir da reflexividade sobre os tempos na infância: “Seria possível abrir espaço para outras temporalidades quando estamos imersos em um tempo cronológico, marcado pela organização dos tempos pedagógicos que estruturam as rotinas na Educação Infantil?” A partir disso, evidencia-se que o tempo da criança é o motor para viver sua infância e uma oportunidade para os adultos observarem suas escutas, esperas e as aberturas a outras possibilidades de existência desse ser. Se a escola está imersa no tempo *aión*, ela compreende que o que vale não são os ponteiros registrados nos relógios; mas, sim, as produções que as crianças realizam que vão tornar a prática significativa e motivo de investigação constante.

Os espaços das escolas de infância são para as crianças oportunidade de investigação, curiosidade e brincadeira. Nesse sentido, Pedro deixa claro o lugar que mais gostou de ficar ao retornar para o espaço da escola pós distanciamento social.

*“Eu vou fazer o tanque de areia que é o lugar que eu mais gosto de brincar com os meus colegas e todo mundo fica feliz lá.” (Pedro, 12/2021, desenho comentado).*

FIGURA 2 – Desenho de Pedro 12/2021



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Pedro, em sua fala, diz que a areia é o lugar em que ele mais gosta de brincar com os seus colegas e que ninguém fica triste nesse espaço. No desenho, Pedro representa a areia na cor preta. Também, desenha um balde, que é usado para brincar nesse espaço. Pedro, ainda, faz uma amiga ao lado e um dia ensolarado. A areia na EI apresenta finalidades terapêuticas que acalmam as crianças, assim, é uma ferramenta pedagógica de grande importância que estimula habilidades psicomotoras, emocionais e sociais. O tanque de areia é um espaço de relaxamento, que contribui também no processo de adaptação das crianças no espaço escolar e, ainda, um local onde as crianças podem, de forma prazerosa, criar jogos simbólicos, inventar brincadeiras e exercitar a concentração.

Outro espaço nas escolas de infância que geraram significado, sobretudo a Alana, foram as poças de lama, nas quais ela e os colegas se colocavam ativos nas brincadeiras e nas experiências.

*“Eu vou fazer a poça de lama que a gente brincou muito lá na escola. A gente brincava quase todo dia com a roupa suja.” (Alana, 12/2021, desenho comentado).*

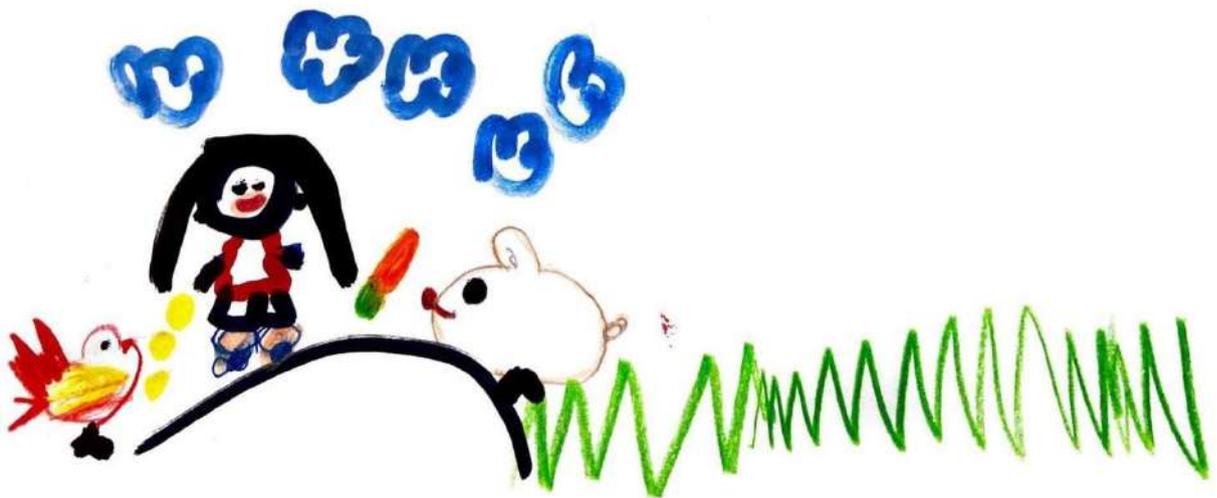
Alana, no seu dizer, mostra o quão prazeroso é brincar nas lamas formadas pela

chuva. O barro, ou a terra argilosa e molhada, é um dos quatro elementos naturais desafiadores e magnéticos para as crianças. É em contato com alguns micro-organismos, como aqueles presentes na terra, que a criança condiciona o sistema imunológico, ainda em fase de desenvolvimento. Como é possível entender uma mesa de madeira se não conhecemos a árvore? Como pode-se compreender os tijolos das nossas casas sem conhecer o barro? Também, a terra, a areia e o barro representam um processo que vai ao encontro das origens da criança.

Para Sarmiento (2007), é no corpo e por meio dele, em contato direto com a pele, a superfície que delimita a relação do corpo com o mundo externo, em que a criança experimenta sensações que vão dando o contorno de sua individualidade, construindo e estruturando conhecimentos corporais e psíquicos significativos. Em contato com o outro e com a natureza, as crianças aprendem a cuidar dos animais. Sobre isso, Alana demonstra afetividade, carinho e cuidado ao saber que retornando à escola cuidaria dos animais que estavam lá.

*“Eu tô fazendo hoje onde fica o galo e a galinha lá da escola porque eu adoro cuidar deles (...) (Alana, 04/2022, desenho comentado).*

FIGURA 3 – Desenho de Alana 04/2022



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O que Alana trouxe, em sua fala e no desenho, mostra a riqueza do espaço do galinheiro

organizado por sua escola, como um local onde as crianças podem cuidar dos animais. No desenho, Alana especifica que cuida de um galo e um coelho. Sua imagem, no meio desses dois animais, reforça o carinho e o amor de Alana por tal tarefa. Um galinheiro na escola de EI pode gerar ricas experiências, como o conhecimento dos animais que ali vivem, suas formas de reprodução, alimentação, cuidado, e tudo isso, pode ser realizado através de projetos e oficinas que priorizem as crianças como protagonistas dessas ações. Se Alana sentiu falta desse espaço, foi porque em sua escola havia o hábito de que as crianças realizassem o cuidado desses animais, gerando uma oportunidade para o desenvolvimento de diversas habilidades.

O tempo, os materiais e os espaços na EI também perpassam as vivências que são realizadas no cotidiano e evidenciam o que as crianças mais demonstraram insatisfação, ao retornarem para os espaços de EI pós período de distanciamento social. Em sua fala, André ressalta as “atividades difíceis”.

*“Atividade difícil (...) a gente tem que escrever várias coisas” (André- 12/2021 – entrevista- conversa).*

André demonstra que a criança já possui o conhecimento do que é difícil, ou seja, aquilo que ainda não é apropriado para a fase de seu desenvolvimento, e que não parte de suas ações, é difícil para ela. Se é difícil, pode-se considerar que não há prazer da criança em realizar tais tarefas, fazendo com que a escola se torne apenas um lugar de obrigatoriedade do adulto.

Portanto, a aprendizagem das crianças pode-se tornar mais prazerosa quando elas são incentivadas a vivenciarem experiências diversificadas. Por meio de variados estímulos, as capacidades cognitivas e físicas alcançam níveis de desenvolvimento extremamente positivos. Ao dizerem sobre atividades, a EI fica desconsiderada e permanece o conceito de *Skolé*, que significa a escola dos gregos, destinada apenas à educação e à produção. Escrever é, sim, uma das vivências que pode ser explorada na EI, contudo, ela deve vir precedida de vivências que fazem sentido para e pelas crianças. Para Tomás (2007), a EI tem tomado uma configuração pré-escolar, pois limita as crianças às atividades de escrita, produções idênticas, cópias, registros que, por vezes, não fazem sentido a elas e nem colaboram para o desenvolvimento de uma cultura infantil.

Emanuel explicita o que não gostou de fazer ao retornar para a escola e, mais uma vez, menciona a quantidade de atividades que as escolas tendem a usar com as crianças na faixa etária do 1º e 2º período da EI.

*“Muita coisa eu não gostei. Eu não gostei de fazer algumas atividades de fazer atividade difícil também. Atividade difícil é que não é fácil.” (Emanuel- 12/2021 - entrevista-conversa).*

A “atividade difícil” permanece na fala das crianças como algo que não é prazeroso. Aqui estão contidas a escrita do alfabeto, nome completo, dever de casa, registro dos numerais em ordem, escrita do nome da professora, cópias do quadro, entre outras.

A partir disso, questiona-se: qual EI pretende-se para as crianças? Essa indagação perpassa o questionamento de que as vivências devem ser construídas junto a elas e para elas. Por vezes, nota-se que as “atividades” são realizadas para os adultos: gestores, pais, professores, menos para os protagonistas centrais das escolas de infância, que são as crianças.

Ferreira; Tomás (2021) ressalta, também, a diminuição dos tempos de brincar em face aos aumentos dos tempos de “trabalhar” na infância, o que caracteriza o modo de produção capitalista regente. Sobre isso, ela diz

Não obstante, é na regulação dos tempos que maiores transformações são visíveis, destacando-se a crescente redução dos tempos do brincar livre e a sua substituição por propostas de atividades dirigidas pelas educadoras que são significadas como tempos/atividades úteis, para trabalhar. A frequência e a normalização que a expressão “vamos trabalhar” se reveste no JI, e no léxico dos/as educadores/as, das famílias e das crianças, e que reitera uma cisão entre tempos de brincar e tempos de trabalhar, com predomínio deste último, é atualmente mais evidente e concreta, em conformidade com as influências do discurso neoliberal (FERREIRA; TOMÁS, 2021, p. 1461).

O brincar, para Ferreira; Tomás (2021), tornou-se um tempo separado e específico nas escolas de infância, todavia, as brincadeiras, para as crianças, significam expressar-se diante da vida, conhecer e produzir o conhecimento de si e do mundo; renovar os sentidos dados para sua realidade; questionar e criticar suas imposições de sujeição e submissão a valores instituídos pelos adultos; traz em si a dimensão simbólica que produz o sujeito, na medida em que testemunha a realidade psíquica da criança. Para além, tem papel fundamental no contexto educativo das crianças, dentro e fora da escola. Essa ação potente e criativa da criança possibilita imersas conexões com circunstâncias da realidade, sobretudo, na idade das crianças com as quais se foi realizada a dissertação.

A infância é a fase de inúmeras descobertas, e o cotidiano sempre apresenta uma série de novidades que influenciam na rotina dos pequenos, transformando-se em cenário perfeito para aguçar os sentidos e despertar a imaginação. As situações do dia a dia são um convite para inúmeras experimentações. Particularmente, em relação ao conceito de criança, Benjamin

(1984, 2002) crê que ela é um indivíduo social inserido numa história, pertencente a uma classe social, à infância e, ainda, produtor e produto de sua cultura, que apreende o mundo através da capacidade de percepção de afinidades e semelhanças, atribuindo-lhe outras relações de pertencimento e de temporalidade. Acredita-se, então, que a criança brinca com seus brinquedos, reconhecendo neles o caráter de objeto passível de confronto e, assim, identifica-se com ele para compreendê-lo, através de sua imaginação, criatividade e sensibilidade.

Durante o diálogo sobre o que não gostou ao retornar à escola, no período pós distanciamento social, João menciona a “privação do brincar” como algo que o deixa triste.

*“De ficar sem recreio.” (João, 04/2021, histórias para completar).*

*“Por que fica sem recreio?” (Pesquisadora, 04/2021, histórias para completar).*

*“Porque os menino faz bagunça na escola.” (João, 04/2021, histórias para completar).*

Embora João dê uma justificativa para o “ficar sem recreio”, é notório observar que sua fala é reproduzida de um adulto. Além da privação do brincar, há, ainda, uma criação da criança ideal em muitas escolas de infância, a que deve permanecer em silêncio, sentada, realizando todas as tarefas impostas pelo educador. Contudo, as crianças são reais: correm, gritam, movimentam, perguntam e agitam. Esses movimentos, quando não valorizados por uma pedagogia, tendem a privar as crianças por punição, simplesmente por serem seres ativos.

Assim como ter acesso a uma boa alimentação, a uma educação de qualidade e a um atendimento médico adequado – direitos defendidos por lei e reconhecidos como primordiais – o brincar também precisa ser visto como um direito essencial ao desenvolvimento infantil. Juridicamente, ele é garantido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que estabelece em seu artigo 24 “o direito ao repouso e ao lazer”. A Declaração dos Direitos da Criança em 1959 (BRASIL, 2003), em seus artigos 4 e 7, confere aos meninos e meninas o “direito à alimentação, à recreação, à assistência médica” e à “ampla oportunidade de brincar e se divertir”. Mais recente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 16, estabeleceu o direito a “brincar, praticar esportes e divertir-se”.

As leis, portanto, existem. Contudo, as “privações do brincar” ainda ocorrem na sociedade e, sobretudo, nas escolas, e ainda, em escolas de infância. Falta à sociedade, ao adulto, reconhecer o brincar como elemento basilar para um desenvolvimento pleno e saudável das crianças. Quando se priva uma criança de brincar, por alguma ação ou fala realizada por ela, essa criança se coloca no lugar de alguém que precisa realizar tudo perfeito, correto e seguir normas e padrões para ter os seus direitos, que são garantias sem trocas. Logo, as crianças

brincam não porque merecem, mas porque aprendem e necessitam.

A criança Pedro, trouxe a temática do “cantinho do pensamento”, que ainda existe nas escolas de infância e é utilizado com o objetivo de fazer com a que a criança reflita sobre o seu comportamento.

*“Ficar no cantinho do pensamento, porque eu “fisso” bagunça.” (Pedro, 12/2021, entrevista-conversa).*

*“O que é cantinho do pensamento?” (Pesquisadora, 12/2021, entrevista-conversa). “A professora coloca porque os menino faz bagunça e fica gritando lá.” (Pedro, 12/2021, entrevista-conversa).*

O “cantinho do pensamento” citado por Pedro é uma punição disfarçada que pode causar na criança sentimentos como raiva, vergonha, humilhação, desejo de vingança, tristeza, mágoa, dor e culpa. A punição geralmente traz esses sentimentos, e o que o adulto espera é que a criança mude seu comportamento. Como o comportamento da criança é vitalidade e vivacidade, quase sempre ela tende a ser privada de brincar por ser ativa, curiosa e em movimento.

A “privação do brincar”, que é uma punição para as crianças também, gera outro tipo de desgaste a elas nas escolas de EI: o “castigo”. O ambiente escolar, historicamente, foi espaço de aplicação de castigos corporais, uma prática educativa comum a que recorriam os missionários/educadores desde os tempos coloniais. As ordens religiosas oriundas da Europa, que se estabeleciam no Brasil, em especial, jesuítas e franciscanos, aplicavam os castigos físicos, da mesma forma que aplicavam nas escolas que mantinham na Metrópole. Percebe-se, assim, a formação de uma sociedade disciplinar, de adestramento dos corpos.

Para tanto, é necessário formar as crianças desde a mais tenra idade, incentivando a colaboração, a tolerância com o diferente, o espírito de justiça e da solidariedade (FREIRE, 2006, p. 391). Os castigos, punições e privações do brincar devem ser substituídos por ações dialógicas com as crianças, ações positivas de cuidado, zelo e compreensão.

A partir dos dados produzidos, no presente eixo junto às crianças, ficou evidente que, ao retornarem às instituições de EI, o que as crianças mais gostaram de fazer foi brincar. As brincadeiras mais prazerosas mencionadas pelos participantes são as que movimentam o corpo e as que os deixavam estar em contato com a natureza e ao ar livre. Também, as crianças mostraram que, ao retornar aos espaços de EI, elas puderam ir ao encontro do que realizavam antes do período pandêmico. Destacam-se, assim, como as preferências de estar e de realizar as vivências pelas crianças, o parquinho, as árvores, os brinquedos não estruturados e os animais.

Em contrapartida, as crianças também disseram sobre o que não gostaram ao retornar para a escola após o período de distanciamento social, que foram as atividades realizadas. Elas foram consideradas difíceis e sem sentido para eles, por isso, não geraram nenhum prazer ou significado. Também foram citadas as “privações do brincar” como o “ficar sem recreio” e os “castigos” que ainda são usados na EI e que geraram um sentimento de ausência e de tristeza nas crianças.

No sentido de avançar com os objetivos da investigação, apresenta-se posteriormente as considerações finais desta pesquisa, a fim de prosseguir com a criticidade desse estudo e contribuir para o avanço das investigações com e sobre crianças.

### **3.1.4 Devolutiva da pesquisa para/com as crianças e suas famílias**

Os estudos sociais das crianças e das infâncias apontam que a devolutiva da pesquisa realizada com a participação das crianças tem sido imprescindível para o efetivo reconhecimento da competência social das crianças enquanto cidadãs. Ademais, tal procedimento é requerido pelas abordagens investigativas-participativas, que buscam alcançar o objetivo de que as crianças possam ser coprodutoras das pesquisas. De acordo com os trabalhos de Alderson (2007) e Clark (2017), entre outros, a devolutiva dos resultados da pesquisa para as crianças e para suas famílias demandam a atenção do pesquisador para a complexidade dos aspectos éticos implicados em uma investigação com crianças.

Considera-se ser igualmente fundamental ao processo da construção das ferramentas metodológicas, também a devolutiva dos resultados da pesquisa, não somente para a comunidade acadêmica, mas também para as crianças e adultos envolvidos.

Conforme Kramer (2019) “devolver resultados de pesquisa configura-se em um importante momento de interação, diálogo e partilha” (KRAMER, 2019, p. 243). Nesse sentido, para a autora o compartilhamento dos resultados da pesquisa deve ser o “foco do compromisso ético” por parte do pesquisador.

A ética do pesquisador deve, portanto, prevalecer sobre as exigências burocráticas e as manifestações infantis nas pesquisas com crianças devem ser acolhidas, respeitadas, valorizadas. Por isso, considera-se a devolutiva uma etapa fundamental da pesquisa e além disso, um compromisso político, científico e ético por compartilhar o que falam e mostram as crianças, como se expressam e se relacionam, o que desejam e o que produzem.

Diante dessa importância, no dia 29 de Junho de 2023, foi enviado uma mensagem através do aplicativo whatsapp, às famílias das crianças participantes da pesquisa, a fim de

verificar a possibilidade de realizar um encontro presencial para a devolutiva da pesquisa junto às crianças e seus responsáveis, para que assim, pudesse concluir satisfatoriamente essa pesquisa que almejou a centralidade das crianças no processo de investigação.

Das seis crianças que participaram da pesquisa, apenas uma família não se disponibilizou a levar a criança para participar da devolutiva. Após a confirmação das famílias pelo aplicativo de mensagens, foi feita uma chamada de vídeo por whatsapp para cada uma das crianças, convidando-as para o encontro de devolutiva da pesquisa, reafirmando, com elas, o compromisso para que estivessem presentes na data e local solicitado.

No dia 03 de Julho de 2023 foi realizado o encontro para a devolutiva da presente pesquisa com as crianças e seus responsáveis. O local escolhido para a devolutiva foi um espaço diferente do que foi realizado a pesquisa pelo fato de o mesmo não estar disponível. Contudo, o atual ambiente utilizado pela pesquisadora para atendimentos psicopedagógicos foi preparado para receber as crianças e seus responsáveis, sendo o encontro organizado em duas fases: a devolutiva com as crianças e a devolutiva com as famílias.

A devolutiva com as crianças aconteceu com uma dupla e um trio de crianças, no mesmo dia, mas em horários diferentes. A devolutiva com os responsáveis também ocorreu seguindo a mesma estratégia, visto que os responsáveis estavam acompanhando as crianças.

O processo da devolutiva foi construído seguindo o objetivo de salientar que as formas de devolução das pesquisas estão articuladas com o tipo e os referenciais teórico-metodológicos empregados nas investigações, que no caso dessa pesquisa, considera, como premissa ética, que as crianças e responsáveis devem ter acesso aos resultados da investigação.

Para se chegar até as crianças e auxiliá-las a lembrar dos momentos que estivemos juntos nos anos de 2021 e 2022, foram selecionadas e organizadas algumas imagens e vídeos dos dias da pesquisa. Enquanto as crianças assistiam trechos dos vídeos, foi possível perceber algumas manifestações como: sorrisos, olhares curiosos, surpresos e de encantamento. Todas as crianças se reconheceram nos vídeos, como pode ser observado a seguir:

*“Ah, essa é eu e você no vídeo, Pedro. Aquele dia que a gente veio aqui ajudar a Natalia a falar lá sobre o coronavirus” (Alana, 07/2023, devolutiva da pesquisa)*

A fala de Alana demonstra uma lembrança que ainda estava presente sobre os nossos encontros, e além disso, uma lembrança sobre a temática da pesquisa. As falas das crianças e os olhares que perpassavam os detalhes de observações nos trechos de vídeos reproduzidos

demonstraram a satisfação delas por estarem vivenciando este momento, onde se sentiram protagonistas e autoras de suas falas.

Durante a exibição dos pequenos trechos dos vídeos registrados nos momentos da pesquisa, o vídeo era pausado na medida em que as crianças faziam algum comentário, lembrando dos momentos e de algumas ferramentas metodológicas utilizadas.

Pedro, ao ver um vídeo em que ele aparece comentando sobre o conhecimento que tinha sobre o coronavírus, recordou sobre o convite que a pesquisadora fez às crianças para participar da pesquisa em 2021:

*“Eu lembro que a gente veio aqui porque você falou que queria saber da gente lá do covid e também que queria ser professora lá do adulto grande, né? A gente até tava usando máscara naquele dia porque o covid estava muito” (Pedro, 07/2023, devolutiva da pesquisa).*

A fala de Pedro demonstra que as crianças são capazes de recorrer a memória para interpretações de fatos, emoções e conhecimentos que para elas são ou foram relevantes, de modo que, torna-se possível a ligação entre memória e experiência da criança por via de um processo de mediação a ser realizado pelo pesquisador.

Para que as crianças pudessem visualizar os achados desta pesquisa e no momento pudessem manifestar suas percepções, foi organizado um power point, com fotos e vídeos que resumiam os dados produzidos com as crianças por meio das ferramentas metodológicas selecionadas para este estudo. Foram apresentadas as fotos dos desenhos das crianças e durante a apresentação de cada desenho foi perguntado quem o tinha feito e por que aquele desenho tinha sido feito? Foi surpreendente o processo de recuperação de memória das crianças. Durante o processo de apresentação dos desenhos algumas crianças se lembraram dos métodos utilizados na pesquisa e de algumas perguntas que foram realizadas pela pesquisadora durante a entrevista-conversa e, também, na história para completar. Sofia, por exemplo, lembrou do momento da história para completar e associou a uma resposta que ela trouxe no período da pesquisa:

*“Ah teve a história do rei e da rainha que os filhos teve que parar de ir lá na escola por causa do COVID-19, foi por isso que eu fiz todo mundo feliz no parquinho porque a gente gosta de brincar” (Sofia, 2023, 07/2023, devolutiva da pesquisa).*

Sofia demonstrou que recordava das metodologias e trouxe essa importância em sua fala no momento que viu o seu desenho. Nesse momento a pesquisadora dizia sobre as falas das crianças que geraram os resultados da pesquisa, sempre utilizando uma linguagem em que as crianças pudessem compreender a produção de dados.

A devolutiva com os responsáveis aconteceu entregando uma cópia da dissertação realizada e defendida para apreciação e leitura posterior pelos presentes. Os responsáveis se sentiram agradecidos pela versão entregue, pois assim, segundo eles, podem ler com calma e apreciar o resultado da pesquisa.

Foi possível observar, através das falas, olhares e gestos das crianças, a importância dessa devolutiva, pois elas ficaram realmente felizes ao ver que suas respostas e ideias foram consideradas em uma pesquisa científica e que esses resultados colaboraram para os estudos sociais da infância e criança.

A opção pela utilização de recursos midiáticos como vídeo, fotos e imagens para devolutiva da pesquisa com as crianças, se mostrou positiva. Essa escolha possibilitou que cada criança pudesse confirmar sua participação nesta dissertação, agregando valor à produção de dados, bem como aos procedimentos éticos-metodológicos adotados nesta investigação.

#### 4 PALAVRAS FINAIS: NARRATIVAS QUE INSTIGAM A NOVOS INÍCIOS

“Quem é você?” perguntou a Lagarta. Não era um começo de conversa muito animador. Alice respondeu, meio encabulada ‘Eu... eu mal sei, Sir, neste exato momento... pelo menos sei quem eu era quando me levantei esta manhã, mas acho que já passei por várias mudanças desde então’ [...] ‘Que quer dizer com isso?’ esbravejou a Lagarta. ‘Explique-se!’ ‘Bem, talvez ainda não tenha descoberto isso’, disse Alice; ‘mas quando tiver de virar uma crisálida... vai acontecer um dia, sabe... emais tarde uma borboleta, diria que vai achar isso um pouco esquisito, não vai?’ ‘Nem um pouquinho’, disse a Lagarta. (CARROLL, 2009, p. 55-57).

Chegando na fase final desta pesquisa, um emaranhado de sentimentos perpassa a memória e o coração. As minhas emoções se coincidem com as sensações definidas por Alice em conversa com a Lagarta, como ilustra a epígrafe retirada de um recorte da obra de Carroll (2009). Não sou e não serei a mesma educadora, mulher e ser do início desse estudo, visto ao árduo processo de metamorfose, que essa experiência me proporcionou, dando-me tanto crescimento pessoal quanto profissional.

Durante o processo da trajetória investigativa, muitas incertezas emergiram, sobretudo quanto ao tema para as crianças em um período tão desafiador como a pandemia da Covid-19. As dificuldades para a aprovação no Comitê de Ética, a dificuldade de compreensão de educadores sobre a importância da temática e o acesso às crianças que foram as principais protagonistas dessa pesquisa, fizeram com que uma insegurança e momentos de medo percorressem os nós do coração. Todavia, o medo não foi motivo de parar, mas de seguir com a capacidade de enfrentá-lo. E foi sob essa circunstância que essa pesquisa foi construída, realizada e finalizada.

A pandemia da Covid-19 convocou-nos a novos desafios. Fomos obrigados a nos reinventar, pois não houve outra alternativa a não ser criarmos meios e formas de nos relacionar para continuarmos ativos durante o trilhar da caminhada de vida. Esse momento atípico ressignificou também os modos de fazer pesquisa, de enxergar nossas ferramentas metodológicas, de testar, de reinventar e de significar, para além, fomos dos que ensinam, aos que aprendem. Porém, como se chegar até as crianças em um período ainda em distanciamento social? Como acolher os pequenos que estavam marcados pelos mais diversos sentimentos advindos de uma pandemia? Qual melhor caminho e percurso metodológico a escolher para se chegar até as crianças? Não há como deixar de expressar a angústia que me tomou durante o processo investigativo diante das incertezas que vivenciamos nesse período pandêmico.

Entretanto, um dos ensinamentos desta experiência investigativa é que a hesitação faz parte do processo do desenvolvimento humano. Apesar de eu ter delimitado um caminho

investigativo, deixei que as crianças pudessem direcionar e conduzir a pesquisa, por isso, não foi possível prever o que iria acontecer durante o trajeto, uma vez que tive de fazer renúncias e de tomar decisões diante das complexidades que emergiram durante o itinerário. Esse movimento fez parte do maravilhamento da pesquisa investigativa, pois nos constituímos por meio da criação e da recriação de saberes que nos concedem a evolução, processo analógico destacado por Alice na epígrafe deste capítulo.

O primeiro objetivo desse estudo foi conhecer as percepções das crianças sobre o período que elas estiveram distantes da escola. Durante os encontros com as crianças, foi possível observar que todas as crianças que colaboraram para este estudo possuem conhecimento sobre o que foi o período vivenciado de distanciamento social devido à pandemia da Covid-19. Elas relataram com especificidade sobre o vírus, sua origem, suas causas ao ser humano e também sobre implicações como a doença, morte e a importância da vacinação. Observou-se, também, que as crianças, falavam, com respeito e carinho, sobre as dores vivenciadas por si e por suas famílias nesse período, como o desemprego, o medo de perder alguém próximo, doença e o sentimento de ficarem afastadas da escola e de seus amigos.

A postura das crianças durante a pesquisa foi de prontidão e de disposição em serem participativas e atuantes, mostrando-se dispostas a ajudarem e colaborar com o estudo. Em suas falas e durante a transição pelas ferramentas metodológicas utilizadas, as crianças mostraram, ora um sentimento de alegria por estarem longe da escola, ora um sentimento de tristeza. O sentimento de alegria, presente nas crianças era justificado pela presença da família que ficava em casa junto à criança devido ao *home office*, momentos esses, restritos ou curtos antes da pandemia, que as crianças sentem falta e são considerados importantes na realização de suas vivências e tarefas. Já o sentimento de tristeza foi justificado por estarem distantes da escola e de seus amigos, já que, na escola, encontravam o espaço em que elas podiam brincar e socializar. Essa falta foi representada para as crianças através do sentir falta do amigo, da professora, dos animais que a escola cuida, dos espaços pedagógicos da escola e principalmente das brincadeiras.

Nessa perspectiva, compreende-se que a interação é fundamental e determinante para o processo de ensino e de aprendizagem das crianças, visto que este torna possível o acolhimento na primeira infância. Assim sendo, não há como a interação da criança ser medida, mas precisa ser considerada e vivida no decorrer das suas vivências e experiências que ocorrem durante as práticas pedagógicas na EI. As interações, afetadas em todas as esferas pelo distanciamento social na pandemia, mostrou-nos que as crianças não podem ser delineadas pelas experiências, mas devem traçar as suas experiências. São elas que ditam o que é importante, valoroso e que

guiam para o ritmo e o tempo de desenvolvimento. Atividades que não fizeram sentido para as crianças são norteadoras de um processo de ensino e de aprendizagem que, por vezes, pode fazer sentido e agradar a todos, menos as crianças. Para isso, os saberes devem partir de seus interesses e das suas necessidades, de forma dialógica, aberta, curiosa e indagadora, em que o conhecimento e as habilidades são despertados através de um espírito criativo. Para isso, é necessário escutá-las.

Diante dessas reflexões, remeto-me ao segundo objetivo deste estudo, que foi identificar, por meio dos relatos das crianças, quais foram as vivências propostas no processo de retomada das atividades presenciais pelas instituições de EI no contexto da pandemia. No decorrer da investigação, observei que as crianças demonstraram lembrar com facilidade das vivências propostas quando retornaram à escola. As crianças se mostraram atentas que, após a retomada, as vivências deveriam seguir as normas de distanciamento social, como uso de máscara, álcool e gel, etc. Contudo, mesmo demonstrando insatisfação quanto ao uso, devido a algumas restrições ao brincar em lugares e brinquedos específicos, continuavam respeitando as regras. As vivências e as brincadeiras na escola após a retomada foram mais ao ar livre, na natureza, em espaços abertos e com menos objetos e brinquedos estruturados.

Para as crianças, o momento foi mais prazeroso, visto as tarefas de sala de aula e vídeos em telas de aparelhos celulares e computadores usados em grande demasia durante o período de distanciamento social. A relação criança-natureza é parecida com o personagem do Gato Cheshire (CARROLL, 2009), que, com sua sabedoria, não deu respostas prontas para a protagonista Alice, mas a encorajou a se aventurar nos diferentes caminhos possíveis até chegar ao seu destino. A criança gosta e precisa de caminhos para se aventurar, logo, esse retorno ao livre, foi importante para que elas se encontrassem com o seu eu. O papel do educador foi também fundamental nesse processo, visto que, durante todo o momento de distanciamento social, enfrentou dificuldades e, por vezes, deu o seu melhor para estar com as crianças.

Dessa forma, na fala das crianças, é presente o educador, que está ao lado delas como um adulto que dá afeto e brinca. Entretanto, estar ao lado não é impor o que as crianças podem ou devem fazer, mas permitir que elas se expressem e narrem suas potencialidades e, conforme for oportuno, faz-se imprescindível mediar os saberes, evitando corrigir ou intervir de modo que influencie a conduta delas, mas respeitando as suas ações e permitindo-lhes crescer e se desenvolver de forma autônoma.

Diante de uma postura sensível, as crianças demonstraram que, para elas, o brincar será o meio principal pela qual elas apreendem a si e o mundo. Nessa perspectiva, discorro sobre o

terceiro e último objetivo desta pesquisa: perceber quais vivências propostas pelas instituições de EI foram mais significativas ou não para as crianças. Ao longo da trajetória investigativa, observou-se que as crianças, em suas falas, classificaram as vivências mais significativas e menos significativas durante-pós o distanciamento social.

As vivências menos significativas para as crianças, que foram propostas pelas instituições de EI, dizem respeito àquelas que não possuíam significado e não partiam de suas vozes e/ ou interesses. Entre elas, estão as “atividades”, sobretudo as que se relacionam à temática do letramento, literacia e alfabetização matemática, ainda na EI. As crianças não gostaram de “atividades difíceis”, como escrever o nome completo, escrever o nome da professora, copiar o alfabeto e realizar “continhas de matemática”.

Já as vivências mais significativas para as crianças foram aquelas em que as crianças realizavam vivências e experimentos com o seu corpo, com o outro, mediante interações e em contato com a natureza e com o brincar. As crianças gostaram de realizar receitas com seus familiares, escutar e recontar histórias, brincar na lama e no tanque de areia, cuidar dos animais, fantasiarem-se, brincarem de profissões, manusear livros na biblioteca e outras maisvivências. Além disso, as crianças disseram não gostar de terem tempo cronometrado para brincar, isto é, de ter vivências divididas ao longo do dia; mas, sim, de realizar no seu tempo a magia de ser e de estar na infância.

Escutando as crianças, pude apreender a importância de valorizar o verdadeiro em nós, aquilo que realmente nos importa – importar é colocar para dentro de nós – os verdadeiros desejos de ser, de fazer, de agir e se transformar no mundo. Anseio para que os educadores da EI cultivem cotidianamente em sua postura docente características semelhantes às dos personagens “Lagarta, Chapeleiro Maluco, Coelho Branco e o Gato Cheshire”, da obra de Carroll (2009), que se dispuseram ir ao encontro do caminho de uma pedagogia das miudezas dos sonhos, e que é possível de se realizar. A presente dissertação me convocou a reconectar e a ressignificar a minha ação docente, conservando as inteirezas da infância e o direito da criança de ser ouvida e de sua voz ser valorizada na EI.

Pressuponho que esta dissertação poderá contribuir para inspirar os professores da EI a desenvolverem e a ampliarem experiências voltadas à escuta das crianças, promovendo propostas pedagógicas que dão visibilidade à voz das crianças, expressa cotidianamente a partir de suas inúmeras manifestações no contexto educativo da primeira infância. As vivências e experiências das crianças não estão em folhas de papéis, em encontros e reuniõeslongilíneas; mas encontram-se na escuta ativa e minuciosa do cotidiano. Para além, pretende-se que este estudo possa colaborar com a ciência da Sociologia e a Pedagogia da Infância, que,propõe a

centralização da criança sob uma perspectiva não somente sobre as crianças, mas para com elas.

Estendo a você, leitor, educador e pesquisador, que se sentiu instigado ao maravilhamento dessa temática, a dar continuidade ao estudo, às reflexões, ao diálogo e a novas pesquisas que viabilizam retroalimentar a escuta das crianças e centralidade desses sujeitos em pesquisas e, também, auxiliar aqueles docentes que não descobriram ou que estão a descobrir, como a Alice, “bem, talvez ainda não tenha descoberto isso” (CARROLL, 2009, p. 57), o quanto é importante escutar as crianças e ser aberto a novas práticas e olhares reflexivos.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. A. Pesquisa com crianças em Infâncias e a Sociologia da Infância. *In.*: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associado, 2011. Coleção Polêmicas do nosso tempo.
- ABRAMOWICZ, A. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 8, n. 2, jul.- dez. 2018, pp. 371-383.
- ALVES, E. G. R.; KOVÁCS, M. J. Morte de aluno: luto na escola. **Psicologia Escolar Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 403-406, 2016.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BARBOSA, M. C. S. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** - Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009.
- BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S.; SILVA, J. P. Questões teórico-metodológicas de pesquisas com crianças. *In.*: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-101.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1996.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, M. **Memórias Inventadas**. A terceira Infância. São Paulo: Planeta doBrasil, 2008.
- BENJAMIN, W. **O Conceito de crítica de arte no romantismo alemão**. Tradução, prefácio e notas por Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Iluminuras, 1993. (Coleção BibliotecaPólen).
- BENJAMIN, W. Sobre el programa de la filosofía venidera. *In.*: BENJAMIN, W. **Sobre el programa de la filosofía venidera y otros ensayos**. Caracas; Rio de Janeiro: Monte Avila; Vernejo, 1970. p. 8-15.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BENJAMIN, W. Teoria do Conhecimento. Teoria do Progresso. *In.*: BENJAMIN, W., **Passagens**. BeloHorizonte; São Paulo: Editora UFMG; Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 2006.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Convenção sobre os Direitos da Criança: Relatório Consolidado (Inicial e dois primeiros periódicos) ao Comitê sobre os Direitos da Criança**. Brasília, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus**. Brasília, DF. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 04 fev. 2022.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, G. O brinquedo, objeto extremo. *In*: BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.11-24.

BUENO, B. Os quatro pilares que contam a história de Divinópolis. **Jornal Agora**, 2021. Disponível em: <http://agora.com.vc/noticia/os-quatro-pilares-que-contam-a-historia-da-educacao-de-divinopolis>. Acesso em: 07 fev. 2022.

BUTLER, J. **Racismo Ambiental**: O futuro da pandemia. Tradução de Daniel Pavan. 29 de maio de 2021. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2021/05/29/judith-butler-o-futuro-da-pandemia/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. *In*: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala**: A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.

CARROLL, Lewis (1832-1898). **As aventuras de Alice no país das Maravilhas**: Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá. Ilustração original de John Tenniel. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CERISARA, A. B. De como o Papai do Céu, o Coelhoinho da Páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. *In*: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2021. p. 123-138.

CORAZZA, S. M. **Infância e educação**. Era uma vez... quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W. **The sociology of childhood**. Califórnia: Pine Forge, 1997.

CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala**: A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CRUZ, S. H. V. *et al.* **Relatório sobre a aplicação piloto do instrumento para a escuta das crianças no Projeto**. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Fortaleza, 2009.

CRUZ, S. H. V.; CRUZ, R. C. A. A perspectiva de Crianças sobre a creche. Educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva. **REP'S – Revista Eventos Pedagógicos**. v. 6, n. 3, ed. esp., p. 155-175, ago./out. 2015. Disponível em: [sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1909/1548](http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1909/1548). Acesso em: 30 março 2019.

CRUZ, R. C. de A. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

DALLARI, D. de A., KORCZAK, J. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus, 1986.

DANTAS, M.; CAVALCANTE, V. **Pesquisa qualitativa e Pesquisa quantitativa**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006 (Trabalho de graduação da Disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa). Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/14344653/Pesquisa-qualitativa-e-quantitativa>. Acesso em: 07 dez. 2022.

DIVINÓPOLIS. **Situação atual de casos investigados em nossa cidade**. Divinópolis, MG. Disponível em: <https://www.divinopolis.mg.gov.br/coronavirus>. Acesso em: 07 fev. 2022

EDWARDS, C. Parceiro, promotor de crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em Ação. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 2016.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. (org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERREIRA, M. As crianças na escola e a reconstituição do seu ofício como alunos/as: análises da produção acadêmica nacional (1995-2005): campos disciplinares, instituições e temáticas. Comparências, ausências e prelúdios. **Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, n. 6/7, 2007/2008, p. 15-126, 2010.

FERREIRA, M. M. Do avesso do brincar ou ... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim de infância. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa editores, 2004. p. 55-104.

FERREIRA, M.; TOMÁS, C. Neoliberalismo, educação de infância e o mito deprocusto: políticas e práticas em Portugal. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1449- 1473,

jul./dez., 2021. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/139496/2/528345.pdf>. Acesso em: 12.jan.2020.

FORTUNATI, A. **A educação infantil como projeto da comunidade:** crianças, docentes e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato. Tradução ROSA, Ernani. Porto Alegre: Artemed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GATTI, B. A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **ECCOS – Revista Científica**, n. I, 1999.

GOBBI, M. A. Desenho infantil e oralidade: Instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. *In:* FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (org.). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Editores Associados, 2002. p. 69-92.

GOUVEA, M. C. S. A Escrita da História da Infância: periodização e fontes. *In:* GOUVEA, M. C.; SARMENTO, M. (org.). **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **A investigação etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância.** Porto Alegre: Artes médicas, 2004.

HOYUELOS, A. **A Estética no pensamento e na obra de Loris Malaguzzi.** São Paulo: Phorte, 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JAMES, A. Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. **American Anthropologist**, Flushing, v. 109, n. 2, p. 261-72, 2007.

JUNGES, C. T.; SANTOS, M. D. **Experiências significativas na infância.** Bioeconomia, diversidade e Riqueza para o desenvolvimento sustentável. **Anais...** Em: XXIV JORNADA DE PESQUISA SALÃO DO CONHECIMENTO UNIJUÍ, 2019. Unijuí: 21 out. 2019. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/12306/10976>. Acesso em: 05 jul. 2022.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedo e brincadeira. Usos e significações dentro de contextos culturais. *In:* SANTOS, S. M. P. dos (org.). **Brinquedoteca:** o lúdico em diferentes contextos. 4. ed. Petrópolis: vozes, 1997.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

KOHAN, W. O. Infância e educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 11-26,

2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27895>. Acesso em: 14 maio 2023.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 2000.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. *In*: KRAMER, S.; LEITE, M. I.(org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996. p.13-38.

KRAMER, S. **Por entre as pedras**: Arma e Sonho na escola. São Paulo, Ática, 1993.

KRAMER, S. **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, S. (org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

LARROSA, J. **Estudar**. Trad. Tomaz Tadeu e Sandra Corazza. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEITE FILHO, A. G. **Educação Infantil pós pandemia**: linhas e práticas. COGEPE Fiocruz. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ilcMppqCwcU>. Acesso em: 05 jul. 2021.

LEITE, M. I. Espaços de narrativa - onde o eu e o outro marcam encontro. *In*: CRUZ, S. H. V. **A criança fala**: A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p.43-51.

LUNA, S. V. O falso conflito entre tendências metodológicas. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MAFRA, A. H. **Metodologias de pesquisa com crianças**: desafios e perspectivas. Zero-a-Seis, 17(31), 107-119. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2015n31p107>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MALAGUZZI, L. Commentari: per un codice lettura mostra. *In*. COMUNE DI REGGIO EMILIA. **L'occhio se salta il muro**: narrativa del possibile. Proposte di bambine delle scuole comunali dell'infanzia di Reggio Emilia. Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia, 1984. p. 20-25.

MALAGUZZI, Loris. **História, idéias e filosofias básicas**. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre; Artmed, 1999. p. 59-104.

MALETTA, A. P. B. **Currículo pensado para, por, entre e com as crianças**: aproximações e distanciamentos entre o contexto brasileiro e o português. 2017. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5023274](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5023274). Acesso em: 10 ago. 2021.

MALETTA, A. P. B.; REIS, M. dos. Os currículos pensados para a educação da infância no

Brasil e em Portugal: alguns apontamentos!. **Revista Espaço do Currículo**, v. 12, n. 1, p. 60-75, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb>. Acesso em: 14 fev. 2022.

MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. São Paulo: Autores Associados. 2011.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R.; MINAYO, M. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MINAYO, M. C. S. **Ciência Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social**. In: DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R.; MINAYO, M. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1995.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2002.

MÜLLER, Fernanda. **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições** Müller, Fernanda (org.) São Paulo: Cortez, 2010.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Reconhecendo da Sociologia da Infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 37-54.

OLIVEIRA, R. P. **Estado e política educacional no Brasil: desafios do século XXI**. 2006. 161 f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 3 jan. 2022.

OMS (Organização Mundial da Saúde). **Folha informativa COVID-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil**, 2020. Disponível em: [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875). Acesso em: 10 fev. 2022.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender** São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: UFSC/NUP, 1999.

RODRIGUES, S. A.; BORGES, T. F. P.; SILVA, A. M. S. da. **Com olhos de Criança:**

A metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 270- 290, maio/ago. 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2kLRyVZ>. Acesso em: 3 jun. 2022.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, S. V. S. dos. Walter Benjamin e a infância – contribuições para a educação infantil. **Jornal Pensar a Educação em Pauta**, 7 set. 2016. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/sandro-vincius-14nov/>. Acesso em: 11 out. 2022.

SANTOS, S.V. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Revista Pro-Posições**, v. 26, n. 2, p. 223-239. maio/ago. 2015.

SANTOS, S. V. S. dos; SILVA, I. de O e. Crianças na Educação Infantil: a escola como lugar de experiência social. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 1, p. 131-150, 2016.

SARAMAGO, S. S. S. Metodologia de pesquisas empíricas com crianças. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 35, p. 9-29, 2001.

SARMENTO, M, J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M, J.; GOUVÊA, M. C. S. de. (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-39.

SARMENTO, M. ; GOUVEA, M. C. S. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e Estudo da Infância. *In*: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. **Infância (In)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de. **Estudos da Infância: Educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.). **As crianças: Contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade & Sociedade**, n. 67, p. 36 – 49, jan. 2021.

SILVA, J. P. da; BARBOSA, S N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *In*: CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-1011.

SILVA, I. de O; LUZ, I. R. da; CARVALHO, L.D. **Infância e pandemia na Região Metropolitana de Belo Horizonte: primeiras análises**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/ NEPEI,

2021. Disponível em: <https://www.infanciaemtemposdepandemia.com.br> . Acesso em: 15 fev. 2021.

SILVA, S. M. C. (2002). **A Constituição social do desenho da criança**. Campinas: Mercado de Letras.

SOARES, N. F. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Zero-a-Seis**. v. 07, n. 12. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/2100/1780>. Acesso em: 19 dez. 2021.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna**: Teoria Social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2000.

TOMÁS, C. As culturas da infância na educação de infância: Um olhar a partir dos direitos da criança. **Interacções**, Lisboa, n. 32, p. 129-144, 2014.

TOMÁS, C. Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. **Media e Jornalismo**, n. 11, p. 119-34, 2007.

UNICEF. **Relatório Anual 2021**. Caderno Brasil UNICEF, Brasília, DF, jan. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorio-anual-2021>. Acesso em: 04 jul. 2021.

UNICEF. **Trabalho infantil aumenta pela primeira vez em duas décadas e atinge um total de 160 milhões de crianças e adolescentes no mundo**. Brasília, 10 jun. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/trabalho-infantil-aumenta-pela-primeira-vez-em-duas-decadas-e-atinge-um-total-de-160-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-no-mundo>. Acesso em: 11 out. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. *In*: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. (org.). **Itinerários de pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. v. 1.

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**Título do Projeto:** “Perspectivas sobre as vivências na Educação Infantil Durante/Pós pandemia da Covid 19: O que dizem as crianças?”

**Pesquisadora responsável:** Natália Aparecida Alves Mesquita

**Professor Orientador:** Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Paula Braz Maletta

**Instituição:** UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais/PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação.

Prezados pais, mães e/ou responsáveis,

Este Termo de Consentimento pode conter palavras que você não entenda. Peça a pesquisadora que lhe apresenta este termo, que explique as palavras ou informações que você não entender.

### 1) INTRODUÇÃO

Seu filho(a) está sendo convidado a participar desta pesquisa, que tem como objetivo geral compreender as percepções das crianças de 5 e 6 anos sobre as vivências na retomada das atividades presenciais às instituições de Educação Infantil no contexto pandêmico acarretado pela COVID-19 no município de Divinópolis-MG. Com esta investigação pretende-se:

- a) Conhecer as percepções das crianças sobre o período que elas estiveram distantes da escola;
- b) Identificar, por meio dos relatos das crianças, quais foram as vivências propostas no processo de retomada das atividades presenciais pelas instituições de Educação Infantil no contexto da pandemia;
- c) Perceber quais vivências propostas pelas instituições de Educação Infantil foram mais significativas ou não para as crianças.

O seu consentimento para a participação de seu filho não é obrigatória, mas como já foi dito, ela é muito importante.

Esta pesquisa está sob a responsabilidade de Natália Aparecida Alves Mesquita, aluna de mestrado do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Paula Braz Maletta.

## **2) PROCEDIMENTOS DO ESTUDO**

Para que os objetivos desta pesquisa sejam alcançados, será necessário realizar com as crianças participantes os seguintes procedimentos: Entrevista-Conversa; Histórias para Completar e Desenho. A produção de dados será realizada individualmente, no espaço psicopedagógico “Humanizar Pedagógico”, localizado em um espaço de pesquisa e atendimento na casa da pesquisadora, cadastrado no CNPJ: 31.540.445/0001-98, localizado no Endereço: Rua Frei Hilário, 491, Bairro Interlargos, Divinópolis-MG, CEP 35500-467, em uma data específica a ser combinada de acordo com a disponibilidade da família e da criança. Os procedimentos metodológicos serão gravados pelo recurso de vídeo e depois transcrita para análise do conteúdo.

## **3) RISCOS E DESCONFORTOS**

A presente pesquisa pode causar riscos e desconfortos à criança na lembrança ao passado e dificuldade ao lembrar de momentos desagradáveis e dolorosos como a Pandemia da Covid-19. Também, pode causar cansaço ou aborrecimento ao responder as questões e alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias. Esses riscos podem ser demonstrados através de medo, choro, vergonha, estresse, constrangimento ou alterações de comportamento durante as gravações em vídeo e demais procedimentos metodológicos.

## **4) BENEFÍCIOS**

Espera-se que este estudo possa valorizar a participação das crianças e apreensão de suas percepções enquanto sujeitos de direitos que participem ativamente de assuntos relacionados a vida pública e social. Além disso que a pesquisa possa ampliar os estudos sobre a categoria social da infância que busca valorizar as crianças como capazes de expressarem suas opiniões, desejos, anseios quanto a realidade que vivem, sobretudo de suas experiências e práticas realizadas no cotidiano das pré-escolas, uma vez que desenvolvidas em um momento desafiador de isolamento e distanciamento social, devido ao contexto de pandemia.

## **5) CUSTOS E REEMBOLSO**

Você não tem que pagar nada para que seu filho(a) possa participar deste estudo e também não receberá pagamento pela concessão da pesquisa.

## **6) CARÁTER CONFIDENCIAL DOS REGISTROS**

As implicações éticas da pesquisa serão criteriosamente respeitadas, considerando a privacidade e confidencialidade de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, tanto no que se

refere à identificação de nomes, quanto ao uso de imagens. Desta forma, solicito o seu consentimento informado para desenvolver a pesquisa apresentada, assumindo o compromisso de:

- a) Preservar a privacidade, o anonimato e a confidencialidade das evidências acerca da identidade das crianças, pais e/ou responsáveis, em termos de nomes, idades, localidades, entre outros aspectos que possam ser suscetíveis de colocar em exposição os sujeitos envolvidos;
- b) Utilizar as informações recolhidas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;
- c) Prestar qualquer esclarecimento necessário, a qualquer momento durante o andamento da pesquisa;
- d) Não expor as crianças a quaisquer tipos de riscos, desconforto ou exposição durante a pesquisa.

Dessa forma, a criança não será identificada quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa.

## **7) PARTICIPAÇÃO**

Você obteve todas as informações necessárias para poder decidir sobre a participação de seu filho(a) na referida pesquisa. Esclarecimentos adicionais podem ser obtidos diretamente com a pesquisadora no telefone (37) 991709212 ou via e-mail [mesquitatanatalia10@gmail.com](mailto:mesquitatanatalia10@gmail.com). Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comitê de ética em pesquisa, UEMG/Belo Horizonte, situado na Rodovia Papa João João Paulo II, 4143 – Ed, Minas – 8º Andar – Bairro Serra Verde – CEP 31.630-900 – Belo Horizonte/MG, pelo telefone (31) 3916-8747 ou pelo e-mail [cep.reitoria@uemg.br](mailto:cep.reitoria@uemg.br). Este termo é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá com você e a outra com a pesquisadora responsável.

Assinando esse Termo de Consentimento você está ciente que o seu filho(a) participará de uma pesquisa com os objetivos citados anteriormente.

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

<b>Dados da Criança</b>
Nome:
Data de Nascimento:
Idade:
Sexo: F ( )    M ( )

<b>Dados do Responsável</b>
Nome:
Grau de Parentesco:
RG:
Telefone:

Eu, \_\_\_\_\_, pai/mãe ou responsável pela criança \_\_\_\_\_, declaro que entendi todas as explicações que me foram fornecidas/ou esclarecimentos pedidos e autorizo que a/o (nome da criança) \_\_\_\_\_ Possa participardesse estudo voluntariamente e entendo que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos.

Divinópolis/MG, \_\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Responsável pelo participante  
 Pesquisadora responsável - (37) 99170-9212

\_\_\_\_\_  
 Natália Aparecida Alves Mesquita

## APÊNDICE A – BLOCOS TEMÁTICOS

<p><b>BLOCO TEMÁTICO INICIAL DA ENTREVISTA-CONVERSA</b></p> <p>TEMA CENTRAL: Brincadeiras e jogos de preferência da criança.</p> <p>OBJETIVO: Favorecer as relações de proximidade das crianças com pesquisador, a fim de torná-las mais familiarizadas.</p>
<p>1- <i>“(nome da criança), qual (is) brincadeira (s) você mais gosta de brincar?”</i></p> <p>Contextualizar que a pesquisadora também gosta de brincar e possui brincadeiras favoritas.</p> <p>2- <i>“-Quem são as pessoas que brinca junto com você?”</i></p> <p>3- <i>“-E jogos você gosta? Qual (is) jogos você joga? E como funciona as regras desse jogo? Onde você joga seus joguinhos?”</i></p> <p>4- <i>“-Já que conversamos sobre brincadeiras e jogos, o que você acha de realizarmos uma brincadeira juntos?”</i></p> <p>A pesquisadora irá propor para a criança a brincadeira “1,2,3, pin” e “Mímica”</p>

<p><b>BLOCO TEMÁTICO DA ENTREVISTA-CONVERSA</b></p> <p>TEMA CENTRAL: As vivências realizadas em casa;</p> <p>OBJETIVO: Identificar, por meio de relato das crianças, quais foram as vivências propostas no processo de retomada das atividades presenciais pelas instituições de educação Infantil no contexto da pandemia;</p>
<p>1- <i>“- Você sentiu falta de alguma coisa da escola no período de pandemia? Do que sentiu falta?”</i></p>
<p>2- <i>“- Você gosta de fazer as atividades que a escola pede você para fazer ou não? Porquê?”</i></p>

<p><b>BLOCO TEMÁTICO ENTREVISTA-CONVERSA</b></p> <p>TEMA CENTRAL: As preferências das crianças;</p> <p>• OBJETIVO: Perceber quais vivências propostas pelas instituições de educação infantil foram mais significativas ou não para as crianças.</p>
<p>1- <i>“-O que você fez na escola depois que voltou da pandemia e que você gostou muito? Por que você gostou de fazer isso?”</i></p>
<p>2- <i>“- O que você fez na escola depois que voltou da pandemia e que você não gostou de fazer? Por que você não gostou de fazer isso?”</i></p>

**APÊNDICE B – DESENHOS**

FIGURA 4 – “A gente adora brincar no parquinho lá” – ANDRÉ (12/2021)



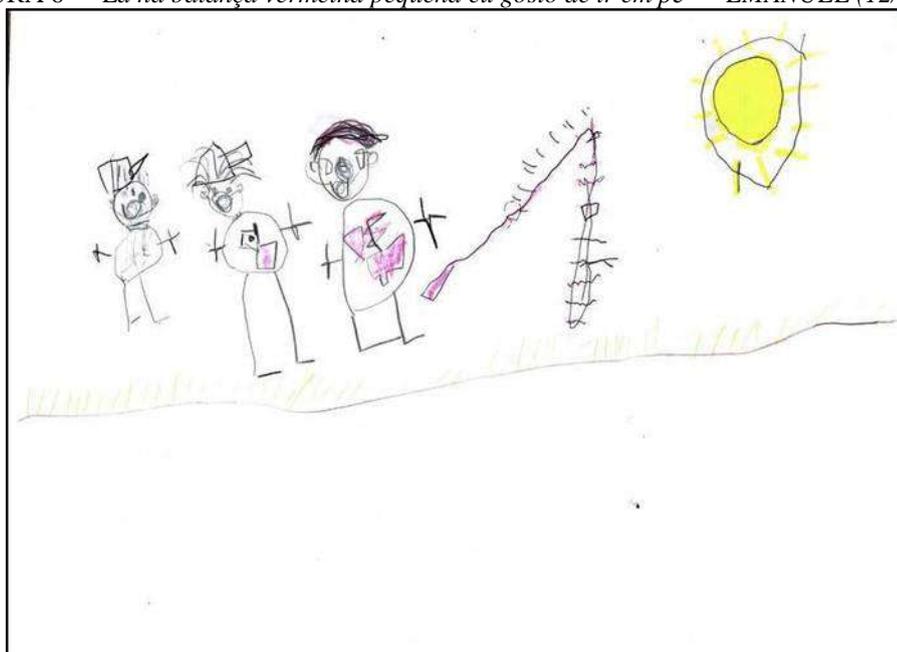
Fonte: Dados da pesquisa (2021)

FIGURA 5 – “ (...) minhas amigas do CMEI, elas gostam de pular no corda (...) – ANDRÉ(04/2022)



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

FIGURA 6 – “Lá na balança vermelha pequena eu gosto de ir em pé” – EMANUEL (12//2021)



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

FIGURA 7 – “Essa à porta da minha escola” – EMANUEL (04/2022)



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

FIGURA 8 – “Eu vou fazer o tanque de areia que é o lugar que eu mais gosto de brincar (...)” -PEDRO (12/2021)



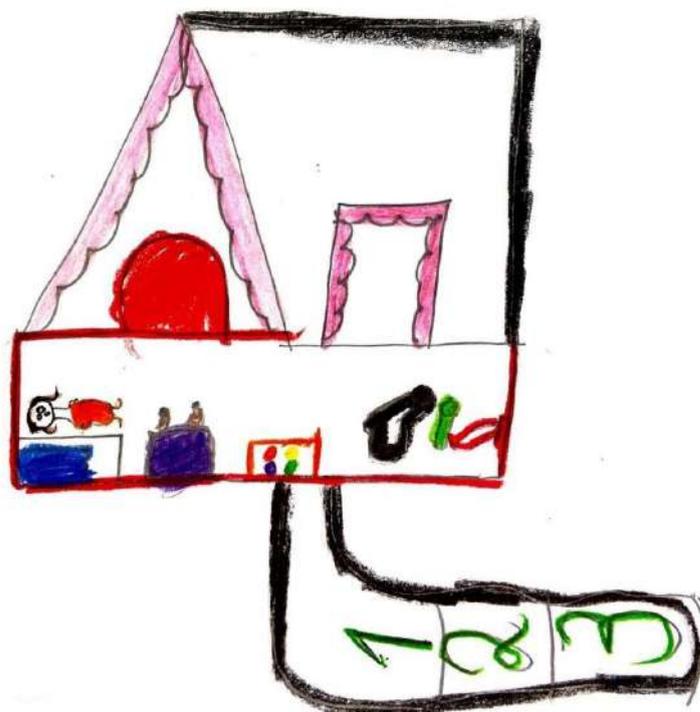
Fonte: Dados da pesquisa (2021)

FIGURA 9 – “Eu fiz a biblioteca que agora tem uma televisão com o youtube para a gente ver os desenhos da historinha” – PEDRO (04/2022)



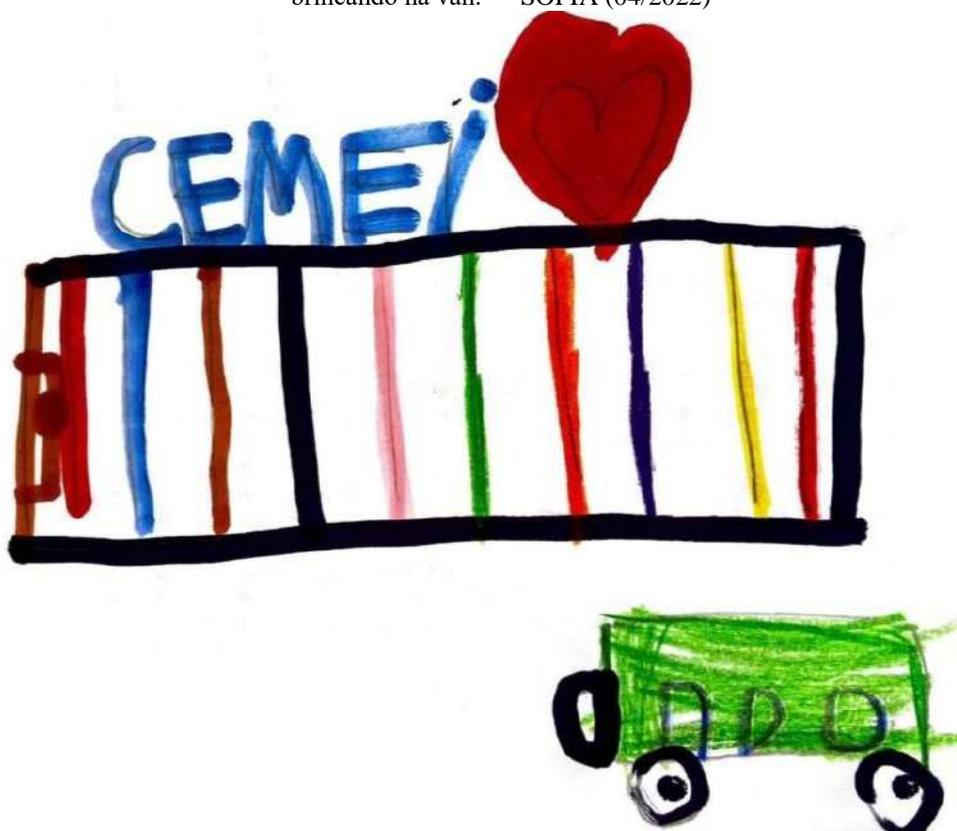
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

FIGURA 10 – “Eu gosto de brincar na casinha, de salão de beleza com as minhas amigas e demamãe filhinha (...) – SOFIA (12/2021)



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

FIGURA 11 – “Aqui é o portão lá que eu entro e aqui é a van que tem as crianças que vem juntocomigo brincando na van.” – SOFIA (04/2022)



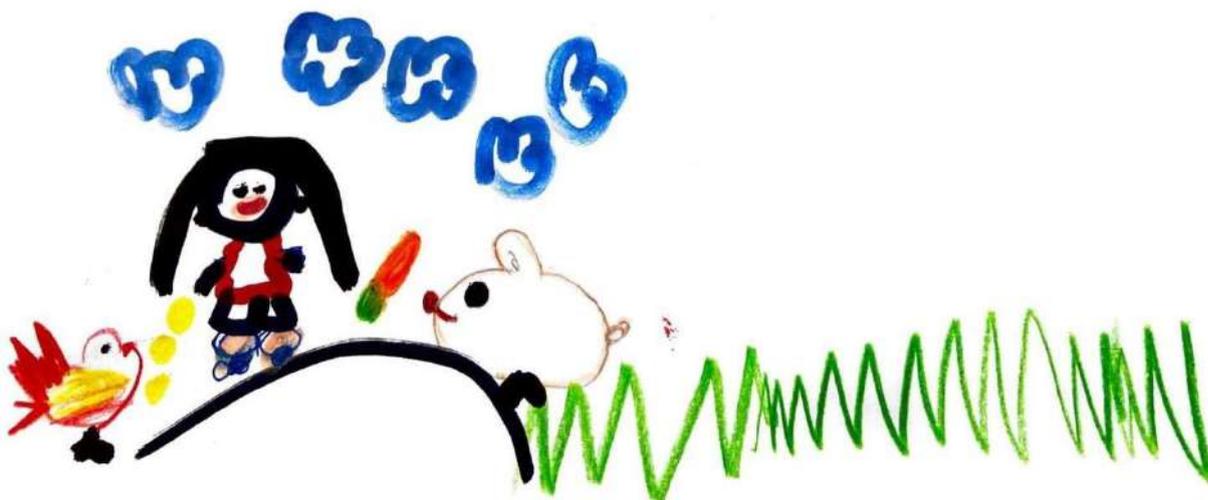
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

FIGURA 12 – *Eu vou fazer a poça de lama que a gente brincou muito lá na escola (...)* – ALANA(12/2021)



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

FIGURA 13 – *“Eu tô fazendo hoje onde fica o galo e a galinha lá da escola porque eu adorocuidar deles (...)”* – ALANA (04/2022)



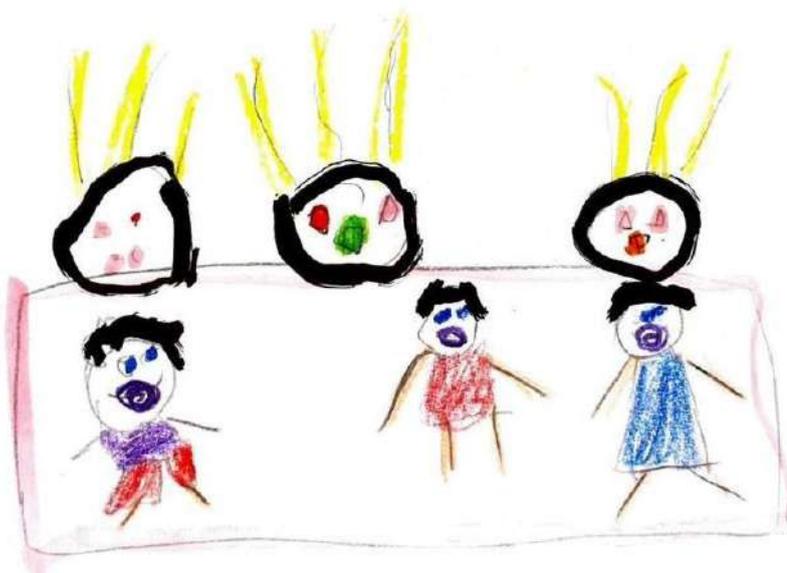
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

FIGURA 14 – “Eu gosto lá do lugar que tem os livros para ler.” – JOÃO (12/2021)



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

FIGURA 15 – “Eu fiz aonde faz o papá da escola que é a merendinha gostosa.” – JOÃO (04/2022)



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

## APÊNDICE C – HISTÓRIAS PARA COMPLETAR

“Tobias e Lola: uma escola diferente”

Era uma vez um reino muito lindo muito distante daqui. O nome desse reino era Reino Cristalino e esse lugar era cheio de lindas e baixas árvores com flores e frutos, castelos grandes e pequenos, animais de toda espécie e muitas famílias que viviam com suas crianças. Esse lugar era assim porque lá as pessoas gostavam de cuidar da natureza e dos animais, respeitavam toda forma de vida.

Mas ali, naquele Reino, vivia uma família em um castelo pequeno, bem no meio do Reino Cristalino, pertinho das lagoas de águas limpas e das árvores de flores mais cheirosas daquele reino. Era a família de Lola de 6 anos e de Tobias de 5 anos. Eles eram filhos da Rainha Majur e do Rei Zenur.

Lola e Tobias brincavam, passeavam, visitavam seus tios, avôs, primos em outros reinos e estudavam. Eles estudam em uma escola bem perto do castelo que eles viviam. Todos os dias antes de ir para a escola Tobias irmã de Lola dizia:

-Lola, já está quase na hora de ir à escola. Não vai se atrasar!

-Eu já estou indo! Você sempre tão animado para ir à escola, não é Tobias?

Tobias adorava ir à escola. Era uma alegria. Já se arrumavam bem antes de ir, ajeitava seus materiais, a sua roupa e já começavam a contar os minutos para chegar o momento de estar com a professora e colegas. Lola, sua irmã mais velha ia a escola, mas não gostava muito de ir, sempre queria voltar para casa e não queria ficar com a professora e seus colegas. Mas, mesmo assim, fazia as atividades, brincava e participava de tudo.

Certo dia, em uma manhã bem fria de inverno, uma notícia começou a se espalhar pelo Reino Cristalino. A televisão do castelo, o celular da rainha Majur e do Pai Zenur e as pessoas que viviam no reino só falavam de uma coisa: uma pandemia estava chegando no Reino Cristalino. Lola e Tobias ouviram as notícias e outras pessoas conversando sobre o assunto, mas não estavam entendendo o que estava acontecendo.

Naquele mesmo dia, bem a noite, após o jantar a Rainha Majur e Rei Zenur foram conversar com eles e disseram:

-Crianças, amanhã vocês não vão ir mais a escola. Lola disse:

-Porque, mamãe, o que está acontecendo?

-Todo o mundo está enfrentando uma pandemia. - Disse o Rei Zenur.Tobi perguntou com os olhos bem abertos:

- O mundo? Mas, o que é uma pandemia?

O pai de Tobi explicou enquanto Tobi e Lola olhavam com atenção:

- Pandemia é quando um vírus chegava até muitas pessoas e fazia mal à saúde delas. Esse vírus passa de pessoa para pessoa e se chama Coronavírus.

A rainha explicou:

-Agora todos nós devemos usar máscaras, higienizar as mãos e não podemos ficar no meio de muitas pessoas. Todo o nosso Reino Cristalino vai fechar durante um tempo para que esse vírus possa ir embora também.

*“Como será que as ficaram / se sentiram quando receberam essa notícia? Por quê?”*

Sem poder ir à escola, passear e brincar com outras crianças Lola e Tobias começaram a brincar de diversas brincadeiras no castelo onde eles viviam: brincavam de procurar folhas ebichinhos na grama do jardim, de nadar no riacho, de carrinho e boneca e de vez, de joguinhoseletrônicos. Os dois ficaram alguns dias sem receber nada da escola, porque ninguém mais podia sair dos seus castelos, eles estavam em distanciamento social.

Certo dia, a rainha Majur, mãe de Lola e Tobi disse a seus filhos:

-Crianças, a escola enviou um recado para todas as crianças do reino: agora vocês terão aulas online.

Lola e Tobi disseram:

-Aulas online? O que é isso?

A rainha, mãe das crianças explicou:

-A aula online é para vocês assistirem em casa e fazer as atividades que fazia na escola aqui em nosso castelo já que vocês não estão indo à escola por causa da pandemia do coronavírus.

Lola e Tobias ficaram bem curiosos, eles queriam muito saber como iriam acontecer essas aulas. Tobias e Lola continuavam brincando pela casa, às vezes saiam locais pertos do castelo e sempre usavam máscaras para se protegerem.

O tempo passou e depois de 2 anos a vida do Reino Cristinalino foi voltando a acontecer.As pessoas daquele reino foram sendo vacinadas, foram voltando aos seus trabalhos, até que Lola e Tobias receberam uma surpresa. O que será?

-Filhos, eu tenho uma notícia para contar para vocês: **VOCÊS IRÃO VOLTAR PARA A ESCOLA!**

*“Como será que Lola e Tobias se sentiram ao saber dessa notícia? Por que será eles se sentiram assim?”*

No dia seguinte as crianças de todo o Reino já estavam preparadas para voltarem a escola, mas Lola e Tobias observaram que nem todas as crianças voltaram para a escola ainda. Eles viram que todos ali deveriam usar máscaras, passar álcool em gel na mão, não poderiam ficar se abraçando ou se tocando porque isso ajuda a não pegar o vírus da COVID-19. A professora Dila sempre dizia a eles para tomarem muito cuidado.

*-”Depois que Lola e Tobi voltaram para a escola o que será que eles faziam lá?”*

-Que alegria estar de volta a nossa escola! Eu estava com muitas saudades. Tobias sorria e dizia para os seus pais.

*“-Estou curiosa! O que Tobi estava mais gostando lá da escola?”*

Enquanto isso, a rainha Majur e o Rei Zenur estavam preocupados com Lola, pois ela não estava tão feliz assim de ter voltado as aulas e todos os dias sempre chegava da escola dizendo:

-Ah, eu já disse, não gosto de voltar para a escola. Uurfh! Eu bem queria que as aulas continuassem online para sempre!

*-”Estou curiosa. O que será que a Lola não estava gostando lá da escola?”*

Mas todos os dias Tobias e Lola iam até a escola e entendiam que se cada um fizer a sua parte a pandemia pode e vai passar. Todos os dias seus pais sempre conversavam com eles da importância de se cuidarem, de cuidarem do outro, de seus colegas na escola, da família através do cuidado e da higiene.

**APENDICE D – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS-CONVERSAS; HISTÓRIAS  
PARA COMPLETAR E DESENHO COMENTADO**

**TRANSCRIÇÃO DA PESQUISA COM CRIANÇAS**

**CRIANÇAS PESQUISADAS: ANDRÉ E EMANUEL**

**DATA: 15/12/2021 - HORÁRIO: 14:03 ATÉ 15:07**

PESQUISADORA: Oi, crianças. Estou gravando nosso encontro como combinei com vocês antes para que eu possa escrever depois em minha pesquisa. O que acham de eu fazer isso?

ANDRÉ: Eu até gosto de ser filmado. Mas, eu não gosto é de ficar tirando “foto” toda hora ...  
(pausa)

PESQUISADORA: Então está tudo bem para você, André? ANDRÉ: Sim.

PESQUISADORA: E você, Emanuel, eu posso continuar gravando o nosso encontro?

EMANUEL: E você vai mostrar para quem isso, ein?

PESQUISADORA: Eu sou vou gravar pois assim fica mais fácil de eu escrever tudo depois. Imagina eu ir escrevendo com um lápis ou caneta tudo o que a gente conversar?

EMANUEL: *Risos*

PESQUISADORA: Bom, então como eu falei aquele dia no WhatsApp com vocês, eu sou uma pesquisadora, vocês sabem qual a função da pesquisadora, André e Emanuel?

ANDRÉ: Eu sim. É tipo ... saber das coisas né? PESQUISADORA: Quê coisas?

ANDRÉ: Uai, um monte de coisas que as pessoas querem saber.

PESQUISADORA: Pois é. É isso mesmo. Estou aqui para aprender com vocês também e conversar também sobre algumas coisas que estão acontecendo, outras que acontecerão. Mas, aqui, antes, me conta uma coisa falando de joguinhos, quais são os jogos que vocês mais gostam?

ANDRÉ: Minecraft.

PESQUISADORA: É mesmo? Sabia que meu irmão tem um livro do Minecraft, uma toalha do Minecraft? Sério, até uma roupa de cama do Minecraft. Ele tem tudo no Minecraft.

ANDRÉ: Uai, credo.

PESQUISADORA: E você, Emanuel, qual é o jogo que você mais gosta? EMANUEL: Minecraft.

ANDRÉ: Não. O meu na verdade é Roblox.

PESQUISADORA: Nossa, quase todas crianças gostam desse Roblox. O que ele tem de diferente que as crianças gostam? Como que funciona as regras?

ANDRÉ: Não sei explicar. É bem complicada as regras.

PESQUISADORA: Ah, mas já que antes o A1 tinha falado que uma pesquisadora quer saber das coisas, eu quero mesmo, viu? E eu queria muito conversar com vocês sobre um assunto que foi muito falado ... (pausa rápida). Vocês sabem o que que coronavírus?

ANDRÉ: sim. EMANUEL: Sim.

PESQUISADORA: Então, vamos lá primeiro. ANDRÉ, o que é o coronavírus?

ANDRÉ: É um vírus que mata todo mundo, mata pessoas e chegou em 2020, se não me engano. E tem que usar máscara e passar álcool todo dia.

PESQUISADORA: O que é o coronavírus, EMANUEL? EMANUEL: O coronavírus ele mata pessoas e faz muita doença. PESQUISADORA: Qual doença?

EMANUEL: Doença de Covid. Ele é um assassino. Ele deveria ser preso numa gaiola fechada, não sei se dá para fazer isso.

PESQUISADORA: Ô gente, como vocês se sentiram durante o momento que vocês estavam em casa, no momento lá da pandemia do coronavírus e ficaram em distanciamento social?

ANDRÉ: Muito ruim... é ... o corona. Que, que eu fiquei doente e meu pai, minha mãe e eu ficou doente do coronavírus.

PESQUISADORA: Você pegou o vírus então?

ANDRÉ: Peguei. Meu pai bebeu remédio na hora... e... e ele venceu o corona. Aí depois eu fiquei doente, 15 dias doente. Mas, eu até brincava com meu amigo mesmo de distanciamento social.

PESQUISADORA: Brincava com seu amigo no distanciamento social? Me conta mais sobre isso?

ANDRÉ: É ... depois que eu saí desses 15 dias doentes, né? Aí a minha mãe deixou eu ir lá na casa do Pedro pra brincar com ele.

PESQUISADORA: E você, EMANUEL me conta como se sentiu durante esse período.

EMANUEL: Eu achei ruim e bom. Mais ruim porque eu ficava sem passear e ir para a escola e menos ruim por que eu podia ficar com os meus amigos lá em casa.

ANDRÉ: Eu não gostava muito do corona, meus pais não me deixavam eu brincar muito, só um pouco com um amigo só também ... e eu “tava” com muita dor de garganta direto, ficando muito doente ...

PESQUISADORA: EMANUEL e você?

EMANUEL: Eu brincava na minha casa e na rua. A gente reunia lá na rua de casa e arrumava os brinquedos, pipa para ir brincar uai.

ANDRÉ: O lugar que eu mais me divertia era a escola.

PESQUISADORA: EMANUEL, quando você ficava lá na sua casa, sem ir à escola, como é que você estava se sentindo?

EMANUEL: “Ii” eu estava feliz. ANDRÉ: E eu estava triste.

PESQUISADORA: ANDRÉ, porque você estava triste? Você lembra? ANDRÉ: Ah, não gosto do Corona, ele nunca me deixou brincar.

PESQUISADORA: Crianças, e me contem uma coisa, o que vocês faziam quando não estavam na escola? Sabe, naqueles dias em que todo mundo estava com medo do coronavírus? Então. O que você fez quando você não estava na escola?

EMANUEL: Eu soltava papagaio com meu irmão e meus colegas na rua. PESQUISADORA: Que legal, mas quem fazia esse papagaio?

ANDRÉ: Ah, a gente fazia tudo junto lá e eu aprendi. Alguns a gente comprova na mercearia do “Blits” lá do lado de casa mesmo.

PESQUISADORA: ANDRÉ, e você?

ANDRÉ: Chamava meus amigos, aí minha mãe deixava quando eu estava entediado. Eu ficava brincando com eles lá na pracinha. A gente brincava de super herói, tomava sorvete. Mas, só de vez em quando, né? Eu assistia televisão, arrumava casa ...

PESQUISADORA: O que você fazia em casa que ficava arrumando?

ANDRÉ: Uai ... eu, eu lavo louça para minha mãe, dobro roupa ... Um dia, né, tinha um monte de roupa em cima da cama da minha irmã, né, que a minha irmã não está mais morando comigo daí eu “drobei” e era muita e eu “drobei” em 1 minuto.

PESQUISADORA: Ah, e da escola vocês sentiram falta da escola ou de alguma coisa lá da escola no período da pandemia?

ANDRÉ: Não.

EMANUEL: Eu sim, senti muita. Eu senti falta das coisas. PESQUISADORA: Quês coisas? Você pode contar para mim?

EMANUEL: Dos meus amigos, do brinquedo, de jogar, da professora Katia, entendeu? E aí não podia ficar abraçando o colega.

ANDRÉ: Eu não senti falta porque eu já ia muito em 2019.

PESQUISADORA: E vocês gostam de fazer as atividades e tarefas que a escola pediu para vocês fazerem quando vocês estavam estudando em casa por causa da pandemia?

ANDRÉ: Hunrum. Eu gosto. Porque eu posso passar de ano. PESQUISADORA: EMANUEL

e o que a escola pedia para você fazer?

EMANUEL: Muita coisa. Atividades. Muitas atividades que eu faço e eu nem conheço.

PESQUISADORA: Nossa, não entendi isso. Como assim?

EMANUEL: Ah, umas coisas difíceis do patinho, pato, flor. Nem entendo direito não, é ficar escrevendo lá.

PESQUISADORA: Mas, e você ANDRÉ?

ANDRÉ: Eu não gosto muito. A escola só pode atividade. Aí depois que a gente vai comer e depois brincar. E sabe aquela música da árvore o lê aê aô?

PESQUISADORA: Ah, eu sei. Uma assim: (Cantei) “A árvore da montanha, o lê, aê, aô” eu sei qual é.

ANDRÉ: Eu não gosto dela.

PESQUISADORA: E porque você não gosta dessa música?

ANDRÉ: Todo dia a professora pedia para cantar ela em casa com o vídeo lá no celular da minha mãe.

PESQUISADORA: E agora me conta, o que você faz na escola? ANDRÉ: As coisas que têm lá de brincar.

PESQUISADORA: O quê?

ANDRÉ: No parquinho. Lá tem 2 parquinhos na minha escola. Isso eu faço lá, ficar brincando e subindo no brinquedo que parece árvore de macaco (risos)

PESQUISADORA: ANDRÉ, o que você fez na escola depois que voltou da pandemia? Porque a família avisou vocês que vocês voltariam de máscara para a escola, não foi? Então ... o que vocês fizeram na escola depois que voltaram?

ANDRÉ: Eu não queria voltar. Eu estava gostando de ficar em casa.

PESQUISADORA: Então, mas vocês tiveram que voltar, né? E aí quando vocês chegaram lá na escola, o que você fez na escola que gostou de fazer?

ANDRÉ: Brincar com meus amigos e gostava de brincar de pique-esconde, de pique-pega.

EMANUEL: Brincar de pique pega, subir lá na árvore que tem... eu escalo lá no alto sabia? Lá é grandão.

PESQUISADORA: Agora, vocês vão me contar uma coisa que vocês fizeram lá na escola depois que vocês voltaram do período de distanciamento social da pandemia e que vocês não gostaram de fazer.

ANDRÉ: Atividade difícil. PESQUISADORA: O que é atividade difícil?

ANDRÉ: Difícil quer dizer que... nossa eu não sei explicar.

EMANUEL: Muita coisa eu não gostei. Eu não gostei de fazer algumas atividades de fazer

atividade difícil também. Atividade difícil é que não é fácil.

ANDRÉ: A gente tem que escrever várias coisas.

PESQUISADORA: Entendi, crianças. Muito obrigada por me ajudarem nesse momento. Agora, espere que vou chamar dois amigos que viviam em um lugar bem distante daqui para contar uma história e participar da pesquisa com a gente.

Ferramenta metodológica: “Histórias para completar” Contação da História: “Tobias e Lola: uma escola diferente”

Era uma vez um reino muito lindo muito distante daqui. O nome desse reino era Reino Cristalino e esse lugar era cheio de lindas e baixas árvores com flores e frutos, castelos grandes e pequenos, animais de toda espécie e muitas famílias que viviam com suas crianças. Esse lugar era assim porque lá as pessoas gostavam de cuidar da natureza e dos animais, respeitavam toda forma de vida.

Mas ali, naquele Reino, vivia uma família em um castelo pequeno, bem no meio do Reino Cristalino, pertinho das lagoas de águas limpas e das árvores de flores mais cheirosas daquele reino. Era a família de Lola de 6 anos e de Tobias de 5 anos. Eles eram filhos eram filhos da Rainha Majur e do Rei Zenur.

Lola e Tobias brincavam, passeavam, visitavam seus tios, avôs, primos em outros reinos e estudavam. Eles estudam em uma escola bem perto do castelo que eles viviam. Todos os dias antes de ir para a escola Tobias irmã de Lola dizia:

-Lola, já está quase na hora de ir à escola. Não vai se atrasar!

-Eu já estou indo! Você sempre tão animado para ir à escola, não é Tobias?

Tobias adorava ir à escola. Era uma alegria. Já se arrumavam bem antes de ir, ajeitava seus materiais, a sua roupa e já começavam a contar os minutos para chegar o momento de estar com a professora e colegas. Lola, sua irmã mais velha ia a escola, mas não gostava muito de ir, sempre queria voltar para casa e não queria ficar com a professora e seus colegas. Mas, mesmo assim, fazia as atividades, brincava e participava de tudo.

Certo dia, em uma manhã bem fria de inverno, uma notícia começou a se espalhar pelo Reino Cristalino. A televisão do castelo, o celular da rainha Majur e do Pai Zenur e as pessoas que viviam no reino só falavam de uma coisa: uma pandemia estava chegando no Reino Cristalino. Lola e Tobias ouviram as notícias e outras pessoas conversando sobre o assunto, mas não estavam entendendo o que estava acontecendo.

Naquele mesmo dia, bem a noitinha, após o jantar a Rainha Majur e Rei Zenur foram conversar com eles e disseram:

-Crianças, amanhã vocês não vão ir mais a escola. Lola disse:

-Porque, mamãe, o que está acontecendo?

-Todo o mundo está enfrentando uma pandemia. - Disse o Rei Zenur. Tobi perguntou com os olhos bem abertos:

- O mundo? Mas, o que é uma pandemia?

O pai de Tobi explicou enquanto Tobi e Lola olhavam com atenção:

- Pandemia é quando um vírus chegava até muitas pessoas e fazia mal à saúde delas. Esse vírus passa de pessoa para pessoa e se chama Coronavírus.

A rainha explicou:

-Agora todos nós devemos usar máscaras, higienizar as mãos e não podemos ficar no meio de muitas pessoas. Todo o nosso Reino Cristalino vai fechar durante um tempo para que esse vírus possa ir embora também.

“Como será que as crianças ficaram / se sentiram quando receberam essa notícia? Por quê?”

ANDRÉ: Tristes. Porque eles não iriam ir para a escola. Mas também felizes, né? Eu ficaria super feliz no lugar deles porque eu não gosto de ir na escola. Agora, pelo jeito o CRA2 não, né?

EMANUEL: Não, porque eu gosto de ir na escola. Eu sou igual o Tobias e você igual a Lola (risos). Sem poder ir à escola, passear e brincar com outras crianças Lola e Tobias começaram a brincar de diversas brincadeiras no castelo onde eles viviam: brincavam de procurar folhas e bichinhos na grama do jardim, de nadar no riacho, de carrinho e boneca e de vez, de joguinhos eletrônicos.

Os dois ficaram alguns dias sem receber nada da escola, porque ninguém mais podia sair dos seus castelos, eles estavam em distanciamento social.

Certo dia, a rainha Majur, mãe de Lola e Tobi disse a seus filhos:

-Crianças, a escola enviou um recado para todas as crianças do reino: agora vocês terão aulas online.

Lola e Tobi disseram:

-Aulas online? O que é isso?

A rainha, mãe das crianças explicou:

-A aula online é para vocês assistirem em casa e fazer as atividades que fazia na escola aqui em nosso castelo já que vocês não estão indo à escola por causa da pandemia do coronavírus.

Lola e Tobias ficaram bem curiosos, eles queriam muito saber como iriam acontecer essas aulas. Tobias e Lola continuavam brincando pela casa, às vezes saíam locais pertos do castelo e sempre usavam máscaras para se protegerem.

O tempo passou e depois de 2 anos a vida do Reino Cristinalino foi voltando a acontecer. As pessoas daquele reino foram sendo vacinadas, foram voltando aos seus trabalhos, até que Lola e Tobias receberam uma surpresa. O que será?

-Filhos, eu tenho uma notícia para contar para vocês: VOCÊS IRÃO VOLTAR PARA A ESCOLA!

-”Como será que Lola e Tobias se sentiram ao saber dessa notícia? Por que será eles se sentiram assim?”

ANDRÉ: Muito tristes. Ah, voltar para a escola não é tão legal né? Lá não tem tanta coisa legal. Se tivesse coisa legal ia ser melhor.

EMANUEL: Ficou feliz uai.

No dia seguinte as crianças de todo o Reino já estavam preparadas para voltarem a escola, mas Lola e Tobias observaram que nem todas as crianças voltaram para a escola ainda. Eles viram que todos ali deveriam usar máscaras, passar álcool em gel na mão, não poderiam ficar se abraçando ou se tocando porque isso ajuda a não pegar o vírus da COVID-19. A professora Dila sempre dizia a eles para tomarem muito cuidado.

-“Depois que Lola e Tobi voltaram para a escola o que será que eles faziam lá?”

ANDRÉ: Brinca, estuda, né? Brinca de pique e pega com os seus amigos e “come” muitas coisas gostosas.

EMANUEL: Eles estavam aprendendo de novo a estudar, porque eles tinham esquecido. Os “dever” da professora no celular era muita brincadeira legal lá ... Aí esqueceu até de estudar, né?

-Que alegria estar de volta a nossa escola! Eu estava com muitas saudades. Tobias sorria e dizia para os seus pais.

-“Estou curiosa! O que Tobi estava mais gostando lá da escola?”

EMANUEL: Da merenda, dos materiais novos da escola, do carinho da professora.

Enquanto isso, a rainha Majur e o Rei Zenur estavam preocupados com Lola, pois ela não estava tão feliz assim de ter voltado as aulas e todos os dias sempre chegava da escola dizendo:

-Ah, eu já disse, não gosto de voltar para a escola. Uurfh! Eu bem queria que as aulas continuassem online para sempre!

-“Estou curiosa. O que será que a Lola não estava gostando lá da escola?” ANDRÉ: É igual eu. Daquele “monte” de coisas.

EMANUEL: De estudar. Porque as atividades estavam muito difíceis e com um monte de coisa

que eu fiz lá em casa com a minha mãe e minha avó que me ajudava também né?

PESQUISADORA: Será que a Lola não sabia escrever?

EMANUEL: É. ela não sabia escrever nada, por isso estava difícil para ela estudar.

Mas todos os dias Tobias e Lola iam até a escola e entendiam que se cada um fizer a sua parte a pandemia pode e vai passar. Todos os dias seus pais sempre conversavam com eles da importância de se cuidarem, de cuidarem do outro, de seus colegas na escola, da família através do cuidado e da higiene.

### **FERRAMENTA METODOLÓGICA: DESENHO COMENTADO**

PESQUISADORA: Vaja a mesa que eu preparei para vocês. Está cheia de lápis, canetinha, folhas. O que será que iremos fazer?

ANDRÉ: Um desenho eu acho. EMANUEL: É ... desenhar.

PESQUISADORA: Isso mesmo. Vocês farão um desenho. Mas, vamos fechar nossos olhos e imaginar ... isso mesmo ANDRÉ tente fechar os olhos para imaginar ... imagine que você fosse encontrasse um super herói e que ele pedisse que você enviasse um desenho para ele contando como foi que você voltou para a escola depois de ficar em casa por causa da Covid-19. O que você desenharia?

ANDRÉ: Já sei o que eu vou fazer ... espera aí que eu vou mostrar aqui oh ...

ANDRÉ: Esse são os meu coleguinhas brincando no escorregador lá no CMEI em dia de sol. A gente adora brincar no parquinho lá.

PESQUISADORA: Vocês vão sempre lá no parquinho?

ANDRÉ: Iiii só um pouquinho que vai lá. A professora ainda tem que ficar olhando no relógio lá toda hora, porque depois do parquinho é outra coisa lá da escola.

PESQUISADORA: Mas, o que você faz lá no parquinho?

ANDRÉ: Lá nos brinquedos não pode balançar muito alto, tá vendo aqui o desenho, CRA2?. Se subir lá em cima e escorregar lá com a barriga ... é ... para frente lá no escorregador a professora xinga os menino (risos), ela é brava.

ANDRÉ: Esse é o Emanuel, o Pedro, o Bernado e eu e aqui está escrito CMEI. Estamos na escola. A gente “tavo” balançando no balanço lá que é o meu lugar favorito.

PESQUISADORA: E você balança sozinho ou com outros colegas?

EMANUEL: Com os meninos e sozinho. Lá na balança vermelha pequena eu gosto de ir em pé, mas não pode não né? Caí, machuca e tem que ir pro hospital dar ponto.

PESQUISADORA: Alguém lá já machucou e foi dar ponto? Aí meu deus! EMANUEL: Não. Mas, não pode ir alto e nem balançar em pé.

PESQUISADORA: E me conta, porque você gosta de balançar em pé?

EMANUEL: É que é mais legal ir em pé vendo as coisas do que ir sentado uai (risos). Tem hora, né, tem hora só que eu não obedeço, aí eu vou em pé (risos).

PESQUISADORA: Eu gostaria muito de agradecer a vocês por me ajudar em meu trabalho do mestrado na função que eu tenho de pesquisadora. Muito obrigada, crianças. Agora, o ANDRÉ e EMANUEL vai tomar um sorvete aqui comigo porque está muito calor, não é?

ANDRÉ: Eu posso. Eu era intolerante a lactose e não sou mais.

PESQUISADORA: Então nós vamos. Muito obrigada, crianças. Agora eu vou parar de gravar e depois eu escrevo tudo isso que a gente conversou. Obrigada de novo.

## **2º PARTE DA PESQUISA:**

### **DATA: 04/04/2022 ENTREVISTAS- CONVERSA**

PESQUISADORA: Crianças, hoje vocês vão me ajudar mais uma vez como aquele dia para a minha pesquisa. Eu não sei se vocês se lembram do que a gente conversou aquele dia. A gente pode conversar mais uma vez sobre algumas coisas ainda para me ajudar nos estudos?

ANDRÉ: Ué, sim ... A minha mãe me disse mesmo que era para ajudar você lá na sua escola, né?

PESQUISADORA: Sim, ANDRÉ. Obrigada por me ajudar, “tá” bom? Bom, crianças, o tempo passou. Agora o coronavírus já deu uma diminuída, não é? Mas, o que foi isso que vivemos esses tempos para trás, não é? A gente viveu um tempo de pandemia. Agora me conta uma coisa. O que vocês sabem sobre o coronavírus?

ANDRÉ: O coronavírus, é ... É. Foi lançado lá pela China. É, é. Tipo, quando duas pessoas estão sem máscara e uma pessoa espirra, tosse em cima da pessoa, isso que causa o coronavírus. Aí se uma pessoa ela tiver sem máscara e uma outra tiver com e a que tiver com máscara e outra que não tiver, aí não tem perigo, porque ela está com máscara.

PESQUISADORA: E você, EMANUEL, o que você sabe sobre o Coronavírus? Conta para eu saber, por favor.

EMANUEL: Tem uma pessoa que chama “Sara” lá da minha sala toda hora fica sem máscara.

PESQUISADORA: Mas o que que você sabe sobre o coronavírus?

EMANUEL: Ele faz muito mal para as pessoas, pode até morrer. Ele contamina as pessoas com o veneno dele.

PESQUISADORA: Vocês têm razão, ANDRÉ E EMANUEL como vocês sentiram durante o

período que vocês ficaram sem ir na escola devido ao distanciamento social?

Eu senti muita falta da escola, porque é bom... Porque não aprende muito direito em casa. Aprende mais com a professora. A professora ensina mais do que os pais da gente e avó.

PESQUISADORA: E agora, CRA2, depois que você voltou para a escola, como você tem se sentido?

EMANUEL: Muito bem, porque agora eu tô aprendendo tudo direitinho com minha professora.

PESQUISADORA: ANDRÉ, como você se sentiu lá no período de pandemia quando os adultos falaram que todos deveriam ficar em casa

ANDRÉ: Eu fiquei triste, com bastante saudade da minha escola e de brincar com meus amigos. Mas, agora que eu voltei, eu já estou me sentindo feliz.

PESQUISADORA: O que vocês faziam quando não estavam indo na escola por causa da pandemia?

ANDRÉ: Eu estava fazendo atividades em casa da escola. PESQUISADORA: E o que você fazia?

ANDRÉ: Tinha lá os vídeos que a professora mandava para ensinar a gente a fazer umas coisas mais legal. Teve um dia né ... que eu fiz um ... um biscoquinho de doce que pediu por causa da historinha de um boneco que ela contou a historinha dele.

PESQUISADORA: Ah, o bonequinho doce?

ANDRÉ: É, eu fiz ele com a minha mãe. Eu fazia as coisas da folha lá que a minha mãe e o meu pai de vez em quando né buscava lá na escola para fazer.

PESQUISADORA: Coisas de folha?

ANDRÉ: É os dever da escola. Aí eu fazia um tiquinho, parava e depois ficava brincando.

PESQUISADORA: Os deveres da escola pedia para brincar então, ANDRÉ?

ANDRÉ: Tinha uns dever lá a gente plantou semente de girassol lá em casa que a professora pediu para plantar e mandar foto para ela, o girassol ficou grandão.

PESQUISADORA: Você gostou de plantar? ANDRÉ: Unhun. Até hoje o girassol tá lá em casa.

EMANUEL: Além de fazer as atividades, eu brincava, brincava na minha casinha, pulava corda, ia na minha tia. Eu ia direto.

PESQUISADORA: Então você saía de casa? Mas, você saía de máscara ou sem? EMANUEL: Com máscara. Até na minha tia eu ia de máscara. Só que agora como está acabando eu já estou tirando a máscara também.

PESQUISADORA: Vocês sentiram falta de alguma coisa da escola ou na escola no período que vocês não foram por causa da pandemia? O quê?

EMANUEL: Sim. Da professora.

ANDRÉ: Senti falta da professora, dos coleguinhas e senti falta da sala. PESQUISADORA: Da sala? Por que você sentiu falta da sala?

ANDRÉ: Uai, porque lá tinha brinquedo que eu brincava, as fantasias que eu usava, as canetinhas para colorir.

PESQUISADORA: E vocês gostam de fazer as atividades que a escola pede para vocês fazerem em casa lá no período que vocês ficaram longe da escola?

EMANUEL: A professora pediu para fazer um jogo de 7 erros e eu acho tudo bem rápido. É que ... eu adoro sabe? Jogo de 7 erros nos “dever”, eu nem preciso de ajuda da minha mãe para fazer.

ANDRÉ: Sim. Eu gosto mais de brincar de tudo, de qualquer coisa.

PESQUISADORA: E o que vocês fizeram na escola depois que vocês voltaram do período do distanciamento social e que vocês gostaram muito?

EMANUEL: Brincar, ver meus professores, coleguinhas. Teve várias crianças lá na minha sala que não voltaram até hoje na escola.

ANDRÉ: Fazer atividade eu gostei de fazer: escrever alfabeto, número até 30.

PESQUISADORA: Você gosta de fazer isso?

ANDRÉ: Eu gosto sim. Eu gosto de aprender. Minha mãe fala que eu preciso aprender para crescer e ficar inteligente, né?

PESQUISADORA: E o que você não gostou de fazer na escola depois do distanciamento social da pandemia?

ANDRÉ: Acordar cedo é muito ruim e também ter que ficar fazendo rotina todo dia na escola. Eu gosto da semana da criança que tem um monte de coisa legal e também tem férias.

EMANUEL: A máscara incomoda um pouco, porque quando a gente está fazendo atividade dá um pouco de falta de respiração. Isso incomoda também. Aí toda hora fica tirando para beber água.

PESQUISADORA: Muito obrigada pelas respostas, crianças. Como eu falei da última vez, eu vou anotar tudo para colocar na minha pesquisa e assim, apresentar lá na universidade que eu estudo, está combinado?

ANDRÉ: Mas, você vai mostrar o vídeo da gente também?

PESQUISADORA: Não, ANDRÉ, o vídeo não. Eu escuto e vejo o vídeo e eu vou escrevendo o que vocês falaram.

ANDRÉ: Ahh tá. É que eu tenho vergonha (risos) PESQUISADORA: Isso se chama transcrição.

PESQUISADORA: Mas, quem lembra aqui daqueles dois personagens que usamos para contar a história aquela última vez que conversamos?

ANDRÉ: Eu lembro dos bonequinhos que moravam em um castelo, né?

PESQUISADORA: Olha só, você se lembra mesmo. São esses. Eu vou contar a história deles de novo para ver se vocês se recordam mesmo e perguntar algumas coisas.

Ferramenta metodológica: Histórias para completar Contação da História: “Tobias e Lola: uma escola diferente”

Era uma vez um reino muito lindo muito distante daqui. O nome desse reino era Reino Cristalino e esse lugar era cheio de lindas e baixas árvores com flores e frutos, castelos grandes e pequenos, animais de toda espécie e muitas famílias que viviam com suas crianças. Esse lugar era assim porque lá as pessoas gostavam de cuidar da natureza e dos animais, respeitavam toda forma de vida.

Mas ali, naquele Reino, vivia uma família em um castelo pequeno, bem no meio do Reino Cristalino, pertinho das lagoas de águas limpas e das árvores de flores mais cheirosas daquele reino. Era a família de Lola de 6 anos e de Tobias de 5 anos. Eles eram filhos eram filhos da Rainha Majur e do Rei Zenur.

Lola e Tobias brincavam, passeavam, visitavam seus tios, avôs, primos em outros reinos e estudavam. Eles estudam em uma escola bem perto do castelo que eles viviam. Todos os dias antes de ir para a escola Tobias irmã de Lola dizia:

-Lola, já está quase na hora de ir à escola. Não vai se atrasar!

-Eu já estou indo! Você sempre tão animado para ir à escola, não é Tobias?

Tobias adorava ir à escola. Era uma alegria. Já se arrumavam bem antes de ir, ajeitava seus materiais, a sua roupa e já começavam a contar os minutos para chegar o momento de estar com a professora e colegas. Lola, sua irmã mais velha ia a escola, mas não gostava muito de ir, sempre queria voltar para casa e não queria ficar com a professora e seus colegas. Mas, mesmo assim, fazia as atividades, brincava e participava de tudo.

Certo dia, em uma manhã bem fria de inverno, uma notícia começou a se espalhar pelo Reino Cristalino. A televisão do castelo, o celular da rainha Majur e do Pai Zenur e as pessoas que viviam no reino só falavam de uma coisa: uma pandemia estava chegando no Reino Cristalino. Lola e Tobias ouviram as notícias e outras pessoas conversando sobre o assunto, mas não estavam entendendo o que estava acontecendo.

Naquele mesmo dia, bem a noite, após o jantar a Rainha Majur e Rei Zenur foram conversar com eles e disseram:

-Crianças, amanhã vocês não vão ir mais a escola. Lola disse:

-Porque, mamãe, o que está acontecendo?

-Todo o mundo está enfrentando uma pandemia. - Disse o Rei Zenur. Tobi perguntou com os

olhos bem abertos:

- O mundo? Mas, o que é uma pandemia?

O pai de Tobi explicou enquanto Tobi e Lola olhavam com atenção:

- Pandemia é quando um vírus chegava até muitas pessoas e fazia mal à saúde delas. Esse vírus passa de pessoa para pessoa e se chama Coronavírus.

A rainha explicou:

-Agora todos nós devemos usar máscaras, higienizar as mãos e não podemos ficar no meio de muitas pessoas. Todo o nosso Reino Cristalino vai fechar durante um tempo para que esse vírus possa ir embora também.

“Como será que as crianças ficaram / se sentiram quando receberam essa notícia? Por quê?”

ANDRÉ: Tristes porque eles não podiam ir na escola e não podiam mais encontrar com as pessoas. E feliz também porque podia brincar com outros colegas diferentes né, que não era da escola.

EMANUEL: Tristes demais. Porque eles tiveram que ficar o tempo todo da pandemia em casa e de máscara.

Sem poder ir à escola, passear e brincar com outras crianças Lola e Tobias começaram a brincar de diversas brincadeiras no castelo onde eles viviam: brincavam de procurar folhas e bichinhos na grama do jardim, de nadar no riacho, de carrinho e boneca e de vez, de joguinhos eletrônicos. Os dois ficaram alguns dias sem receber nada da escola, porque ninguém mais podia sair dos seus castelos, eles estavam em distanciamento social.

Certo dia, a rainha Majur, mãe de Lola e Tobi disse a seus filhos:

-Crianças, a escola enviou um recado para todas as crianças do reino: agora vocês terão aulas online.

Lola e Tobi disseram:

-Aulas online? O que é isso?

A rainha, mãe das crianças explicou:

-A aula online é para vocês assistirem em casa e fazer as atividades que fazia na escola aqui em nosso castelo já que vocês não estão indo à escola por causa da pandemia do coronavírus.

Lola e Tobias ficaram bem curiosos, eles queriam muito saber como iriam acontecer essas aulas. Tobias e Lola continuavam brincando pela casa, às vezes saiam locais pertos do castelo e sempre usavam máscaras para se protegerem.

O tempo passou e depois de 2 anos a vida do Reino Cristinalino foi voltando a acontecer. As pessoas daquele reino foram sendo vacinadas, foram voltando aos seus trabalhos, até que Lola e Tobias receberam uma surpresa. O que será?

-Filhos, eu tenho uma notícia para contar para vocês: VOCÊS IRÃO VOLTAR PARA A ESCOLA!

-“Como será que Lola e Tobias se sentiram ao saber dessa notícia? Por que será eles se sentiram assim?”

EMANUEL: Muito felizes, pois vão ver os coleguinhas. Eles vão poder brincar fora de casa e não ficar só trancados e sem ver ninguém.

No dia seguinte as crianças de todo o Reino já estavam preparadas para voltarem a escola, mas Lola e Tobias observaram que nem todas as crianças voltaram para a escola ainda. Eles viram que todos ali deveriam usar máscaras, passar álcool em gel na mão, não poderiam ficar se abraçando ou se tocando porque isso ajuda a não pegar o vírus da COVID-19. A professora Dila sempre dizia a eles para tomarem muito cuidado.

-“Depois que Lola e Tobi voltaram para a escola o que será que eles faziam lá?”

ANDRÉ: Faziam atividades de continhas de 4 mais 4, essas continhas aí difícil que a gente faz lá.

EMANUEL: Brincavam, dançavam músicas com fantasias de princesa.

-Que alegria estar de volta a nossa escola! Eu estava com muitas saudades. Tobias sorria e dizia para os seus pais.

-“Estou curiosa! O que Tobi estava mais gostando lá da escola?” ANDRÉ: Atividade de folha e de palavras. Ele fazia o nome completo. EMANUEL: Ele brincava de pega-pega.

Enquanto isso, a rainha Majur e o Rei Zenur estavam preocupados com Lola, pois ela não estava tão feliz assim de ter voltado as aulas e todos os dias sempre chegava da escola dizendo:

-Ah, eu já disse, não gosto de voltar para a escola. Uurfh! Eu bem queria que as aulas continuassem online para sempre!

-“Estou curiosa. O que será que a Lola não estava gostando lá da escola?”

ANDRÉ: Ela achava chato. Às vezes ela não tinha amiguinhos, igual algumas crianças lá na escola e também ela podia achar alguma atividade chata.

PESQUISADORA: Que atividade era chata?

ANDRÉ: É porque no lugar da atividade ela queria ficar brincando. Quando ela ia brincar, a professora xingava ela para ela ir estudar.

EMANUEL: Ela também não estava gostando da escola porque toda hora tinha que colocar máscara e álcool e gel na mão.

Mas todos os dias Tobias e Lola iam até a escola e entendiam que se cada um fizer a sua parte a pandemia pode e vai passar. Todos os dias seus pais sempre conversavam com eles da

importância de se cuidarem, de cuidarem do outro, de seus colegas na escola, da família através do cuidado e da higiene.

### **FERRAMENTA METODOLÓGICA: DESENHO COMENTADO**

**PESQUISADORA:** Como aquele dia, vocês farão um desenho. Lembra que fechamos os nossos olhos e imaginamos? Então imagine que você fosse encontrasse um super herói e que ele pedisse que você enviasse um desenho para ele contando como foi que você voltou para a escola depois de ficar em casa por causa da Covid-19. O que você desenharia?

**ANDRÉ:** Aqui é as minhas amigas do CMEI, elas gostam de pular no corda, só que no desenho eu não tô, só as meninas.

**PESQUISADORA:** Pular corda é gostoso, né? Eu também gosto.

**ANDRÉ:** É. Lá na escola tem um monte, só que minha casa não tem, aí eu tenho que brincar muito lá na escola para aproveitar.

**EMANUEL:** Essa à porta da minha escola. Na porta dela tem escrito CMEI, que é um lugar só para as crianças pequenas estudarem. Eu gosto de tudo o que tem lá e também né ... também das brincadeiras.

**PESQUISADORA:** Que tipo de brincadeira?

**EMANUEL:** Que a gente faz lá fora lá da sala, sabe? A minha sala é perto lá da grama aí “os menino” gosta de ir lá brincar e escorregar na grama.

**PESQUISADORA:** Aí que delicia disso. Então eu queria de novo agradecer a vocês.**ANDRÉ:** Já acabou?

**PESQUISADORA:** Já. Foi rápido.**ANDRÉ:** Foi uai (risos)

**PESQUISADORA:** Vocês me ajudaram muito. Ah, aquele dia tomamos sorvete e hoje, o que será que vamos fazer?

**EMANUEL:** Eu vi lá embaixo na cozinha, tem bolo.

**PESQUISADORA:** Espertinha, ein? Isso mesmo. Vamos lanchar hoje. Vamos lá? Agora, eu vou parar de gravar e depois transcrever as informações. Muito obrigada, crianças.

**DATA: 17/12/2021 HORÁRIO: 14:06 ATÉ 15:12**

**Crianças pesquisadas: Sofia e Pedro**

**PESQUISADORA:** Oi, crianças. Estou gravando nosso encontro como combinei com vocês antes para que eu possa escrever depois em minha pesquisa. Eu posso estar fazendo isso?

SOFIA: Hunrum. (Sinal de sim com a cabeça). PEDRO: Pode.

PESQUISADORA: Eu falei aquele dia no WhatsApp com vocês, eu sou pesquisadora da Universidade, vocês sabem o que faz uma pesquisadora?

PEDRO: Eu não sei não. O quê que faz?

SOFIA: Eu sei, faz umas coisas de estudar e aprender, né? Igual a Detetive Labrador da patrulha canina.

PESQUISADORA: Olha que legal, Sofia. Isso mesmo. A gente pesquisa algumas coisas interessantes igual a detetive labrador e depois a gente aprende com isso. Mas, aqui, antes, me conta uma coisa falando de joguinhos, quais são os jogos que vocês mais gostam?

PEDRO: Eu adoro jogar uno. Eu jogo quase todo dia lá em casa.

PESQUISADORA: É mesmo? Mas, você já conhece os números e as cores? Que legal!

PEDRO: Conheço tudo.

PESQUISADORA: E você, Sofia?

SOFIA: Eu não gosto de jogos, lá em casa os meus pais não gosta que eu brinco de jogos, né ... eles só deixam que eu vejo televisão um pouco.

PESQUISADORA: Ah, hoje eu vim aqui para conversar com vocês sobre um assunto que foi muito falado ... (pausa rápida). Vocês sabem o que é coronavírus?

SOFIA: sim. Eu sei.

PEDRO: Sim. Eu também. Quem não sabe, né? PESQUISADORA: Então, Pedro, o que é o coronavírus?

PEDRO: Ele é da Covid-19 e veio dos chineses pra cá trazer essa doença chata.

PESQUISADORA: Que doença?

PEDRO: O coronavírus, uai.

SOFIA: É. O coronavírus é bem grande e pega em quem não lava as mãos e quem não usa

máscara, porque ele passa para os outros espirrando.

PEDRO: Eu peguei covid. Eu fiquei sozinho lá no quarto e a minha mãe tinha que ficar só de máscara para cuidar de mim.

PESQUISADORA: Pedro, eu sinto muito. Eu também peguei. E como vocês se sentiram durante o momento que vocês estavam em casa, no momento lá da pandemia do coronavírus e ficaram em distanciamento social?

PEDRO: A minha mãe ficou chorando lá com medo. PESQUISADORA: Medo de quê?

JOÃO: Do covid pegar e matar.

SOFIA: Eu não podia nem sair na janela que minha avó já falava para vir pra dentro, coisa mais chata, credo ...

PESQUISADORA: Sofia e Pedro, e me contem algo, o que vocês faziam quando não estavam na escola? Sabe, naqueles dias em que todo mundo estava com medo do coronavírus? Ficando em casa? O que você fez quando você não estava na escola?

PEDRO: Eu fiquei doente lá no quarto ... (pausa), mas, aí né, eu melhorei e depois eu saí para cuidar da vaca, dos porquinhos lá na roça junto com meu pai.

PESQUISADORA: Poxa, João, isso é muito triste. Mas, que legal que saiu para cuidar dos animais. Que vida legal deve ser a sua na roça.

JOÃO: É. quando a gente pega covid só pode ficar no quarto sem ninguém. Depois que eu melhorei eu brinquei um pouco lá em casa com os meninos que moram lá perto e que as mãe deixava ...

PESQUISADORA: Sofia, e você?

SOFIA: Eu brinquei quase todos os dias com a minha irmã. PESQUISADORA: Brincava de quê, Sofia?

SOFIA: A gente brincava na horta, na piscina, no sofá de boneca e de virar mágico. Eu adoro brincar de virar mágico. A Estela não gosta muito porque ela só quer ficar no celular.

PESQUISADORA: A Estela é maior que você?SOFIA: Ela tá na 5° série.

PESQUISADORA: Ah simm. E lá da escola que vocês estudam, vocês sentiram falta da escola ou de alguma coisa lá da escola no período da pandemia?

PEDRO: Não. Eu não gosto da escola não. Eu gosto é da minha casa. PESQUISADORA: Por que você gosta de sua casa e não sentiu falta da escola? PEDRO: Ué (pausa para pensar ...) lá na roça tem um monte de coisa pra brincar.PESQUISADORA: E na escola não tem?

PEDRO: Tem pouco lá.

PESQUISADORA: E você, Sofia?

SOFIA: Eu gosto de ir lá no “cmeio”, ficar com a professora e ficar brincando com os meus colegas lá, porque é melhor do que ficar lá em casa.

PESQUISADORA: E vocês gostam de fazer as atividades e tarefas que a escola pediu para vocês fazerem quando vocês estavam estudando em casa por causa da pandemia?

PEDRO: Eu não, porque o telefone lá do meu pai não pega internet direito aí eu fazia só as música que a professora mandava lá.

SOFIA: Eu gostava de fazer a receita com a mamãe de docinho, de dançar as músicas e de escutar a história antes de dormir porque o meu pai ... o meu pai conta a história.

PESQUISADORA: E o que a escola pedia para você fazer? PEDRO: Dançar a música, escutar a historinha dos 3 porquinho ...

SOFIA: É. Faz receita de bolo e de docinho com a mãe e colore as atividades que o meu pai buscava lá no cmei com o nome para eu escrever completo que eu já até sei fazer olhando na ficha ...

PESQUISADORA: E o que vocês fazem lá na escola?PEDRO: Brinca e estuda na escola.

SOFIA: É memo. Brinca e estuda também, né?

PESQUISADORA: E o que vocês fizeram na escola depois que voltou da pandemia? Porque a família avisou vocês que vocês voltariam de máscara para a escola, não foi? Então ... o que vocês fizeram na escola depois que voltaram?

PEDRO: Aí eu fui para a escola e quando eu cheguei lá eu achei esquisito porque tava todo mundo de máscara e não podia chegar perto de ninguém e nem abraçar.

PESQUISADORA: Pedro e quando vocês chegaram lá na escola, o que você fez na escola que gostou de fazer?

PEDRO:Eu gostei só de brincar lá na escola com os menino, mas os meus amigos não tinha ido porque a mãe não tinha deixado.

SOFIA: Eu, eu gostei mais de ir lá fazer as brincadeiras, brincar na casinha, ver o coelhinho que ficou lá no covid, porque eu tava com saudade dele.

PESQUISADORA: Agora, vocês vão me contar uma coisa que vocês fizeram lá na escola depois que vocês voltaram do período de distanciamento social da pandemia e que vocês não gostaram de fazer.

PEDRO: Ficar no cantinho do pensamento, porque eu “fisso” bagunça.PESQUISADORA: O que é cantinho do pensamento?

PEDRO: A professora coloca porque os menino faz bagunça e fica gritando lá.

EMANUEL: Eu não gostei de ficar fazendo as coisas de escrever do livro..

PESQUISADORA: Obrigada, Pedro e Sofia. Muito obrigada por me ajudarem nesse momento. Agora, espere que vou chamar dois amigos que viviam em um lugar bem distante daqui para contar uma história e participar da pesquisa com a gente.

Ferramenta metodologia: “Histórias para completar” Contação da História: “Tobias e Lola: uma escola diferente”

Era uma vez um reino muito lindo muito distante daqui. O nome desse reino era Reino Cristalino e esse lugar era cheio de lindas e baixas árvores com flores e frutos, castelos grandes e pequenos, animais de toda espécie e muitas famílias que viviam com suas crianças. Esse lugar era assim porque lá as pessoas gostavam de cuidar da natureza e dos animais, respeitavam toda forma de vida.

Mas ali, naquele Reino, vivia uma família em um castelo pequeno, bem no meio do Reino

Cristalino, pertinho das lagoas de águas limpas e das árvores de flores mais cheirosas daquele reino. Era a família de Lola de 6 anos e de Tobias de 5 anos. Eles eram filhos eram filhos da Rainha Majur e do Rei Zenur.

Lola e Tobias brincavam, passeavam, visitavam seus tios, avôs, primos em outros reinos e estudavam. Eles estudam em uma escola bem perto do castelo que eles viviam. Todos os dias antes de ir para a escola Tobias irmã de Lola dizia:

-Lola, já está quase na hora de ir à escola. Não vai se atrasar!

-Eu já estou indo! Você sempre tão animado para ir à escola, não é Tobias?

Tobias adorava ir à escola. Era uma alegria. Já se arrumavam bem antes de ir, ajeitava seus materiais, a sua roupa e já começavam a contar os minutos para chegar o momento de estar com a professora e colegas. Lola, sua irmã mais velha ia a escola, mas não gostava muito de ir, sempre queria voltar para casa e não queria ficar com a professora e seus colegas. Mas, mesmo assim, fazia as atividades, brincava e participava de tudo.

Certo dia, em uma manhã bem fria de inverno, uma notícia começou a se espalhar pelo Reino Cristalino. A televisão do castelo, o celular da rainha Majur e do Pai Zenur e as pessoas que viviam no reino só falavam de uma coisa: uma pandemia estava chegando no Reino Cristalino.

Lola e Tobias ouviram as notícias e outras pessoas conversando sobre o assunto, mas não estavam entendendo o que estava acontecendo.

Naquele mesmo dia, bem a noitinha, após o jantar a Rainha Majur e Rei Zenur foram conversar com eles e disseram:

-Crianças, amanhã vocês não vão ir mais a escola. Lola disse:

-Porque, mamãe, o que está acontecendo?

-Todo o mundo está enfrentando uma pandemia. - Disse o Rei Zenur.

Tobi perguntou com os olhos bem abertos:

- O mundo? Mas, o que é uma pandemia?

O pai de Tobi explicou enquanto Tobi e Lola olhavam com atenção:

- Pandemia é quando um vírus chegava até muitas pessoas e fazia mal à saúde delas. Esse vírus passa de pessoa para pessoa e se chama Coronavírus.

A rainha explicou:

-Agora todos nós devemos usar máscaras, higienizar as mãos e não podemos ficar no meio de muitas pessoas. Todo o nosso Reino Cristalino vai fechar durante um tempo para que esse vírus possa ir embora também.

“Como será que as crianças ficaram / se sentiram quando receberam essa notícia? Por quê?”

PEDRO: Tudo começou a chorar com medo da covid e dos coleguinhas ficar doente, né?

SOFIA: As crianças acharam ruim, uai. Não podia andar na van mais e nem ir mais para a escola, aí elas ficaram tristes.

Os dois ficaram alguns dias sem receber nada da escola, porque ninguém mais podia sair dos seus castelos, eles estavam em distanciamento social.

Certo dia, a rainha Majur, mãe de Lola e Tobi disse a seus filhos:

-Crianças, a escola enviou um recado para todas as crianças do reino: agora vocês terão aulas online.

Lola e Tobi disseram:

-Aulas online? O que é isso?

A rainha, mãe das crianças explicou:

-A aula online é para vocês assistirem em casa e fazer as atividades que fazia na escola aqui em nosso castelo já que vocês não estão indo à escola por causa da pandemia do coronavírus.

Lola e Tobias ficaram bem curiosos, eles queriam muito saber como iriam acontecer essas aulas.

Tobias e Lola continuavam brincando pela casa, às vezes saíam locais pertos do castelo e sempre usavam máscaras para se protegerem.

O tempo passou e depois de 2 anos a vida do Reino Cristinalino foi voltando a acontecer. As pessoas daquele reino foram sendo vacinadas, foram voltando aos seus trabalhos, até que Lola e Tobias receberam uma surpresa. O que será?

-Filhos, eu tenho uma notícia para contar para vocês: **VOCÊS IRÃO VOLTAR PARA A ESCOLA!**

-”Como será que Lola e Tobias se sentiram ao saber dessa notícia? Por que será eles se sentiram assim?”

SOFIA: Eles até pularam de alegria, porque as crianças gostam de ir na escola brincar e aprender coisa nova.

PEDRO: Ficou feliz mais ou menos, porque eles também queriam ficar em casa.

No dia seguinte as crianças de todo o Reino já estavam preparadas para voltarem a escola, mas Lola e Tobias observaram que nem todas as crianças voltaram para a escola ainda. Eles viram que todos ali deveriam usar máscaras, passar álcool em gel na mão, não poderiam ficar se abraçando ou se tocando porque isso ajuda a não pegar o vírus da COVID-19. A professora Dila sempre dizia a eles para tomarem muito cuidado.

-“Depois que Lola e Tobi voltaram para a escola o que será que eles faziam lá?”

PEDRO: Eles fazem massinha, brinca no castelinho e no tanque de areia para fazer castelinho.

SOFIA: As crianças faziam as atividades da pasta, de copiar do quadro, de correr, de dançar e também circuito com a professora Fabi.

-Que alegria estar de volta a nossa escola! Eu estava com muitas saudades. Tobias sorria e dizia para os seus pais.

-“Estou curiosa! O que Tobi estava mais gostando lá da escola?”PEDRO: De ficar perto dos seus amiguinhos de novo.

Enquanto isso, a rainha Majur e o Rei Zenur estavam preocupados com Lola, pois ela não estava tão feliz assim de ter voltado as aulas e todos os dias sempre chegava da escola dizendo:

-Ah, eu já disse, não gosto de voltar para a escola. Uurfh! Eu bem queria que as aulas continuassem online para sempre!

-“Estou curiosa. O que será que a Lola não estava gostando lá da escola?”

SOFIA: De ficar só com aquela máscara o tempo todo e não ter como nem respirar direito lá.

PEDRO: As crianças não gostam de estudar, não. Elas não gostam da tarefa de livro, mas eu gosto de brincar e correr.

Mas todos os dias Tobias e Lola iam até a escola e entendiam que se cada um fizer a sua parte a pandemia pode e vai passar. Todos os dias seus pais sempre conversavam com eles da importância de se cuidarem, de cuidarem do outro, de seus colegas na escola, da família através do cuidado e da higiene.

### **FERRAMENTA METODOLÓGICA: DESENHO COMENTADO**

PESQUISADORA: Vaja a mesa que eu preparei para vocês. Está cheia de lápis, canetinha, folhas. O que será que iremos fazer?

ANDRÉ: Oba! Vamos desenhar e eu amo desenhar. SOFIA: É ... eu também gosto de desenhar.

PESQUISADORA: Nós vamos fazer um desenho, e para isso vamos fechar nossos olhos e imaginar. Imagine que você fosse encontrar um super herói e que ele pedisse que você enviasse um desenho para ele contando como foi que você voltou para a escola depois de ficar em casa por causa da Covid-19. O que você desenharia?

PEDRO: Eu vou fazer o tanque de areia que é o lugar que eu mais gosto de brincar com os meus colegas e todo mundo fica feliz lá.

PESQUISADORA: Que bacana, Pedro. Quero muito ver o seu desenho. E você, Sofia?

SOFIA: Eu gosto de brincar na casinha, de salão de beleza com as minhas amigas e de mamãe filhinha, aí eu vou desenhar ...

PESQUISADORA: Vocês vão sempre na casinha? SOFIA: Só um pouquinho que vai na casinha.

PESQUISADORA: Eu gostaria muito de agradecer a vocês por me ajudar em meu trabalho do mestrado na função que eu tenho de pesquisadora. Muito obrigada, crianças. Agora, a Sofia e Pedro vão tomar um sorvete aqui comigo porque está muito calor, não é?

PEDRO: Obaaa! Eu amo sorvete.

PESQUISADORA: Então nós vamos. Muito obrigada, crianças. Agora eu vou parar de gravar e depois eu escrevo tudo isso que a gente conversou. Obrigada de novo.

## **2° PARTE DA PESQUISA:**

**DATA: 06/04/2022 HORÁRIO: 14:01 ATÉ 15:03 ENTREVISTAS- CONVERSA**

PESQUISADORA: Oi, Crianças, hoje vocês vão me ajudar mais uma vez como aquele dia para a minha pesquisa. Nós conversamos sobre a covid-19, mas já se passou um tempinho que nós nos falamos. A gente pode conversar mais uma vez sobre algumas coisas ainda para me ajudar nos estudos?

PEDRO: Eu vou ajudar sim. SOFIA: Eu também.

PESQUISADORA: Obrigada por me ajudar, crianças. Olha, o tempo passou. Agora o coronavírus já deu uma diminuída, não é? Algumas pessoas já se vacinaram. A gente passou um momento muito difícil. A gente viveu um tempo de pandemia. O que vocês sabem sobre o coronavírus?

PEDRO: O coronavírus aquele vírus que veio para deixar as pessoas bem doentes e até a morte. Ele só vai acabar com a vacina, porque ele é bem perigoso e só a vacina que pode matar ele.

SOFIA: Ele também dá dor no corpo, febre, dor de cabeça e a pessoa fica só na cama deitada sem respirar direito.

PESQUISADORA: E como vocês sentiram durante o período que vocês ficaram sem ir na escola devido ao distanciamento social?

PEDRO: As vezes eu ficava triste e as vezes eu ficava feliz.

PESQUISADORA: E agora, Pedro, depois que você voltou para a escola, como você tem se sentido?

PEDRO: Eu gosto de acordar cedo, fazer a rodinha, lanchar, brincar, correr, e na pandemia do covid não dava pra fazer isso, né?

PESQUISADORA: Sofia, como você se sentiu lá no período de pandemia quando os adultos falaram que todos deveriam ficar em casa?

ANDRÉ: Eu não gostei não. A minha mãe ficou muito triste com medo da minha avó ficar doente e ela ficava chorando com medo.

PESQUISADORA: O que vocês faziam quando não estavam indo na escola por causa da pandemia?

PEDRO: A escola mandava atividade pra fazer uai, mas aí não pegava a internet lá e não dava para fazer tudo.

PESQUISADORA: E você, Sofia, o que você fazia?

SOFIA: O que a professora falava para fazer a gente fazia lá em casa com a minha irmã que ajudava. As atividades lá da escola, sabe, era atividade de pular com um pé só, de correr, de dançar a músicas dos animais..

PESQUISADORA: Ah, que legal. Dançar a música dos animais?

SOFIA: É, a gente aprendeu um monte de coisas dos animais que comem carne, dos que nasce no ovo e também do pinguim.

PESQUISADORA: Mas, por onde você aprendia isso?

ANDRÉ: Nos vídeo, uai, que a professora mandava e na historinha.

PESQUISADORA: Vocês sentiram falta de alguma coisa da escola ou na escola no período que vocês não foram por causa da pandemia? O quê?

PEDRO: Eu fiquei com tanta saudade do Lucas o meu melhor amigo da escola. SOFIA: Senti falta de brincar e de fazer jogos com todo mundo lá na sala.

PESQUISADORA: E vocês gostam de fazer as atividades que a escola pede para vocês fazerem em casa lá no período que vocês ficaram longe da escola?

SOFIA: Eu gostava de fazer.

PESQUISADORA: Por que?

SOFIA: Porque eu aprendia muita coisa.

PESQUISADORA: E o que vocês fizeram na escola depois que vocês voltaram do período do distanciamento social e que vocês gostaram muito?

PEDRO: Só brincar, porque eu só gosto de brincar.

SOFIA: E eu gostei de ver meus amigos e brincar junto com eles na escola.

PESQUISADORA: E o que você não gostou de fazer na escola depois do distanciamento social da pandemia?

PEDRO: Ficar fazendo atividade.

SOFIA: Teve hora lá na escola que tinha que fazer as atividades de colorir, mas as crianças não queria, elas queriam brincar de massinha, aí primeiro tem que fazer a atividade para depois brincar, né?

PESQUISADORA: Muito obrigada, crianças. Como eu falei da última vez, eu vou anotar tudo para colocar na minha pesquisa e apresentar para os meus professores.

PESQUISADORA: Mas, alguém lembra aqui daqueles dois personagens que usamos para contar a história aquela última vez que conversamos?

PEDRO: Eu.

SOFIA: Eu.

PESQUISADORA: Então, eu vou contar a história de novo e vamos ir conversando. Ferramenta metodológica: Histórias para completar

Contação da História: “Tobias e Lola: uma escola diferente”

Era uma vez um reino muito lindo muito distante daqui. O nome desse reino era Reino Cristalino e esse lugar era cheio de lindas e baixas árvores com flores e frutos, castelos grandes e pequenos, animais de toda espécie e muitas famílias que viviam com suas crianças. Esse lugar era assim porque lá as pessoas gostavam de cuidar da natureza e dos animais, respeitavam toda forma de vida.

Mas ali, naquele Reino, vivia uma família em um castelo pequeno, bem no meio do Reino Cristalino, pertinho das lagoas de águas limpas e das árvores de flores mais cheirosas daquele reino. Era a família de Lola de 6 anos e de Tobias de 5 anos. Eles eram filhos eram filhos da Rainha Majur e do Rei Zenur.

Lola e Tobias brincavam, passeavam, visitavam seus tios, avôs, primos em outros reinos e estudavam. Eles estudam em uma escola bem perto do castelo que eles viviam. Todos os dias antes de ir para a escola Tobias irmã de Lola dizia:

-Lola, já está quase na hora de ir à escola. Não vai se atrasar!

-Eu já estou indo! Você sempre tão animado para ir à escola, não é Tobias?

Tobias adorava ir à escola. Era uma alegria. Já se arrumavam bem antes de ir, ajeitava seus materiais, a sua roupa e já começavam a contar os minutos para chegar o momento de estar com a professora e colegas. Lola, sua irmã mais velha ia a escola, mas não gostava muito de ir, sempre queria voltar para casa e não queria ficar com a professora e seus colegas. Mas, mesmo assim, fazia as atividades, brincava e participava de tudo.

Certo dia, em uma manhã bem fria de inverno, uma notícia começou a se espalhar pelo Reino Cristalino. A televisão do castelo, o celular da rainha Majur e do Pai Zenur e as pessoas que viviam no reino só falavam de uma coisa: uma pandemia estava chegando no Reino Cristalino.

Lola e Tobias ouviram as notícias e outras pessoas conversando sobre o assunto, mas não

estavam entendendo o que estava acontecendo.

Naquele mesmo dia, bem a noitinha, após o jantar a Rainha Majur e Rei Zenur foram conversar com eles e disseram:

-Crianças, amanhã vocês não vão ir mais a escola.Lola disse:

-Porque, mamãe, o que está acontecendo?

-Todo o mundo está enfrentando uma pandemia. - Disse o Rei Zenur.Tobi perguntou com os olhos bem abertos:

- O mundo? Mas, o que é uma pandemia?

O pai de Tobi explicou enquanto Tobi e Lola olhavam com atenção:

- Pandemia é quando um vírus chegava até muitas pessoas e fazia mal à saúde delas. Esse vírus passa de pessoa para pessoa e se chama Coronavírus.

A rainha explicou:

-Agora todos nós devemos usar máscaras, higienizar as mãos e não podemos ficar no meio de muitas pessoas. Todo o nosso Reino Cristalino vai fechar durante um tempo para que esse vírus possa ir embora também.

“Como será que as crianças ficaram / se sentiram quando receberam essa notícia? Por quê?”

PEDRO: Tudo triste demais porque ia ficar sem brincar.

SOFIA: Teve que criança que ficou feliz, né? Porque não ficava com a mãe, só com a babá ai ficou com a mãe em casa.

Sem poder ir à escola, passear e brincar com outras crianças Lola e Tobias começaram a brincar de diversas brincadeiras no castelo onde eles viviam: brincavam de procurar folhas e bichinhos na grama do jardim, de nadar no riacho, de carrinho e boneca e de vez, de joguinhos eletrônicos. Os dois ficaram alguns dias sem receber nada da escola, porque ninguém mais podia sair dos seus castelos, eles estavam em distanciamento social.

Certo dia, a rainha Majur, mãe de Lola e Tobi disse a seus filhos:

-Crianças, a escola enviou um recado para todas as crianças do reino: agora vocês terão aulas online.

Lola e Tobi disseram:

-Aulas online? O que é isso?

A rainha, mãe das crianças explicou:

-A aula online é para vocês assistirem em casa e fazer as atividades que fazia na escola aqui em nosso castelo já que vocês não estão indo à escola por causa da pandemia do coronavírus.

Lola e Tobias ficaram bem curiosos, eles queriam muito saber como iriam acontecer essas aulas. Tobias e Lola continuavam brincando pela casa, às vezes saiam locais pertos do castelo e sempre usavam máscaras para se protegerem.

O tempo passou e depois de 2 anos a vida do Reino Cristinalino foi voltando a acontecer. As pessoas daquele reino foram sendo vacinadas, foram voltando aos seus trabalhos, até que Lola e Tobias receberam uma surpresa. O que será?

-Filhos, eu tenho uma notícia para contar para vocês: **VOCÊS IRÃO VOLTAR PARA A ESCOLA!**

-“Como será que Lola e Tobias se sentiram ao saber dessa notícia? Por que será eles se sentiram assim?”

SOFIA: Agora todo mundo ia ter que sorrir de máscara, ia ficar feliz na escola de máscara.

No dia seguinte as crianças de todo o Reino já estavam preparadas para voltarem a escola, mas Lola e Tobias observaram que nem todas as crianças voltaram para a escola ainda. Eles viram que todos ali deveriam usar máscaras, passar álcool em gel na mão, não poderiam ficar se abraçando ou se tocando porque isso ajuda a não pegar o vírus da COVID-19. A professora Dila sempre dizia a eles para tomarem muito cuidado.

-“Depois que Lola e Tobi voltaram para a escola o que será que eles faziam lá?”PEDRO: Fazia

teatro e brincadeira de roda.

SOFIA: Brincava e estudava.

-Que alegria estar de volta a nossa escola! Eu estava com muitas saudades. Tobias sorria e dizia para os seus pais.

-“Estou curiosa! O que Tobi estava mais gostando lá da escola?” PEDRO: Da televisão com youtube que colocou lá.

SOFIA: Dos brinquedos da caixa que tem boneca, telefone, tem roupinha e aí pode brincar de médico.

Enquanto isso, a rainha Majur e o Rei Zenur estavam preocupados com Lola, pois ela não estava tão feliz assim de ter voltado as aulas e todos os dias sempre chegava da escola dizendo:

-Ah, eu já disse, não gosto de voltar para a escola. Uurfh! Eu bem queria que as aulas continuassem online para sempre!

-“Estou curiosa. O que será que a Lola não estava gostando lá da escola?” ANDRÉ: Dos coleguinhas que fica “bateno” nos outros.

SOFIA: Os menino gostava de tudo lá da escola.

Mas todos os dias Tobias e Lola iam até a escola e entendiam que se cada um fizer a sua parte a pandemia pode e vai passar. Todos os dias seus pais sempre conversavam com eles da importância de se cuidarem, de cuidarem do outro, de seus colegas na escola, da família através do cuidado e da higiene.

### **FERRAMENTA METODOLÓGICA: DESENHO COMENTADO**

PESQUISADORA: Como aquele dia, vocês farão um desenho. Lembra que fechamos os nossos olhos e imaginamos? Então imagine que você fosse encontrasse um super herói e que ele pedisse que você enviasse um desenho para ele contando como foi que você voltou para a escola depois de ficar em casa por causa da Covid-19. O que você desenharia?

SOFIA: Aqui é o portão lá que eu entro e aqui é a Vãn que tem as crianças que vem junto comigo brincando na van.

PESQUISADORA: É bom conversar, não é Sofia? E brincar também eu adoro.

PEDRO: Eu fiz a biblioteca que agora tem uma televisão com o youtube para a gente ver os desenhos da historinha.

PESQUISADORA: Ah, que bacana. E vocês vêem televisão sempre? PEDRO: Não. Só quando vai na biblioteca.

ANDRÉ: Essa aqui é a biblioteca que eu tô desenhando. Lá tem bichinho de pelúcia que não pode pegar por causa da Covid e também os livro que não pode ver, só pode escutar a historinha que a professora conta.

PESQUISADORA: Crianças, o desenho vai ficar comigo para eu colocar em minha pesquisa, combinado?

PEDRO: Mas, eu posso levar para a minha mãe?

PESQUISADORA: Pode sim, mas antes eu preciso fazer uma foto para registrar o desenho. Pode ser?

PEDRO: Pode.

PESQUISADORA: Vocês me ajudaram muito. Ah, aquele dia tomamos sorvete e hoje podemos comer uma fruta bem gostosa?

SOFIA: Eu amo comer frutas.

PESQUISADORA: Então vamos. Obrigada por ajudarem, crianças.

**DATA: 19/12/2021 - HORÁRIO: 14:05 ATÉ 15:04**

**Crianças pesquisadas: Dupla Alana e João**

PESQUISADORA: Oi, crianças. Obrigada por estarem aqui hoje me ajudando em minha pesquisa que estou fazendo para os meus estudos. Estou gravando nosso encontro como combinei com vocês antes para que eu possa escrever depois e me ajudar. Eu posso estar

fazendo isso?

ALANA: Pode fazer e você estuda na escola? João: (Sinal de sim com a cabeça)

PESQUISADORA: Eu também estudo, Alana. Mas, estudo em uma escola de adultos que se chama Universidade. Ela é lá em Belo Horizonte e não fica aqui em Divinópolis.

JOÃO: Eu já fui lá em Belo Horizonte na casa da minha tia. PESQUISADORA: É mesmo, João? Tá vendo? Eu estudo lá.

PESQUISADORA: Eu falei aquele dia no WhatsApp com vocês que hoje a gente ia, então fazer uma pesquisa, vocês, na verdade, me ajudar na pesquisa. Vocês sabem o que um pesquisador faz?

ALANA: Ele estuda, né?

PESQUISADORA: É. Ele estuda e eu gosto de estudar sobre vocês, as crianças.

PESQUISADORA: Os adultos gostam de estudar, nem todos gostam, mas alguns gostam, né? E as crianças, gostam de brincar. Não é?

JOÃO: É. Eu brinco de joguinho e de bola.

PESQUISADORA: É mesmo? Qual joguinho? E onde você brinca de bola?

JOÃO: Eu jogo no celular, no computador online, só que só no final de semana que o meu pai deixa.

PESQUISADORA: E a bola?

JOÃO: Brinco na rua com os menino da rua e no campinho que eu vou. PESQUISADORA: E você, Alana? Do que você gosta de brincar?

ALANA: Eu só gosto de brincar de quebra-cabeça e lego.

PESQUISADORA: Ah, crianças, hoje eu vim aqui para conversar com vocês sobre um assunto que foi muito falado lá na pandemia ... (pausa rápida). Vocês sabem o que é coronavírus?

ALANA: O coronavírus é a Covid-19 que faz doença e dodói.

JOÃO: É, e ele faz as pessoas ir no hospital e ficar sem respirar porque não tem ar na pessoa.

PESQUISADORA: E como vocês se sentiram durante o momento que vocês estavam em casa, no momento lá da pandemia do coronavírus e ficaram em distanciamento social?

JOÃO: Fiquei lá em casa lavando a mão, tudo o que vinha lá do mercado que tinha que lavar, até o sapato.

PESQUISADORA: Por que será que tinha que lavar tudo? JOÃO: Por causa do covid que grudava nas coisa tudo.

ALANA: Tinha que lavar para tirar a sujeira que vinha lá do supermercado para não pegar o covid e ele não entrar dentro da nossa casa que estava limpa.

PESQUISADORA: Alana e João, o que vocês faziam quando não estavam na escola? Sabe, naqueles dias em que todo mundo estava com medo do coronavírus? Ficando em casa? O que você fez quando você não estava na escola?

JOÃO: Eu não fiquei fazendo nada não.

ALANA: Eu só fiquei vendo televisão no canal de desenho, e eu tive né, que ver baixo porque a minha mãe tava trabalhando.

PESQUISADORA: E sabe lá a escola que vocês estudam, vocês sentiram falta da escola ou de alguma coisa lá da escola no período da pandemia?

JOÃO: Muita saudade de ir pra escola que eu “tavo” PESQUISADORA: Por que, João?

JOÃO: Na escola tem merenda, brinquedo e as criança. PESQUISADORA: E você, Alana?

SOFIA: Eu gosto da escola “tamém”.

PESQUISADORA: E vocês gostam de fazer as atividades e tarefas que a escola pediu para vocês fazerem quando vocês estavam estudando em casa por causa da pandemia?

JOÃO: Gosto de fazer lá em casa, de colorir, de pintar, de desenhar e escrever.

PESQUISADORA: O que você escrevia?

JOÃO: As letra do alfabeto e tamém o meu nome e o da professora.

PESQUISADORA: Você não fica cansado?

JOÃO: Fica cansado de escrever não, porque depois eu brinco. PESQUISADORA: E você, Alana?

ALANA: Eu fiz massinha, colori, fiz bolo de fubá com a vovó lá que a professora pediu e escutava muita historinha.

PESQUISADORA: E o que vocês fazem lá na escola? JOÃO: Brincava, dançava, fazia teatro para apresentar ...

ALANA: Tem menino que chora na escola, mais eu não choro, porque eu já sou grande e vou pra estudar.

PESQUISADORA: E o que vocês fizeram na escola depois que voltou da pandemia? Porque a família avisou vocês que vocês voltariam de máscara para a escola, não foi? Então ... o que vocês fizeram na escola depois que voltaram?

JOÃO: Foi só brincar de máscara e com um tiquinho só de brinquedo, né? Porque não podia brincar com muito por causa do Covid.

ALANA: E brincar lá fora na grama e no parquinho que é bom, porque a gente vê o sol que mata o corona (risos).

PESQUISADORA: Ahh que gostoso. Eu adoro tomar um solzinho também.

PESQUISADORA: Agora, vocês vão me contar uma coisa que vocês fizeram lá na escola depois que vocês voltaram do período de distanciamento social da pandemia e que vocês não gostaram de fazer.

JOÃO: Uai, ter só um pouco de coleguinha na escola, porque não tinha ninguém.

ALANA: É, não tinha ninguém lá, só alguns coleguinhas. Mas eu brinquei muito quando voltei e brinquei na lama de terra.

PESQUISADORA: Obrigada, Alana e João. Muito obrigada por me ajudarem nesse momento.

Agora, espere que vou chamar dois amigos que viviam em um lugar bem distante daqui para contar uma história e participar da pesquisa com a gente.

Ferramenta metodologia: “Histórias para completar” Contação da História: “Tobias e Lola: uma escola diferente”

Era uma vez um reino muito lindo muito distante daqui. O nome desse reino era Reino Cristalino e esse lugar era cheio de lindas e baixas árvores com flores e frutos, castelos grandes e pequenos, animais de toda espécie e muitas famílias que viviam com suas crianças. Esse lugar era assim porque lá as pessoas gostavam de cuidar da natureza e dos animais, respeitavam toda forma de vida.

Mas ali, naquele Reino, vivia uma família em um castelo pequeno, bem no meio do Reino Cristalino, pertinho das lagoas de águas limpas e das árvores de flores mais cheirosas daquele reino. Era a família de Lola de 6 anos e de Tobias de 5 anos. Eles eram filhos eram filhos da Rainha Majur e do Rei Zenur.

Lola e Tobias brincavam, passeavam, visitavam seus tios, avôs, primos em outros reinos e estudavam. Eles estudam em uma escola bem perto do castelo que eles viviam. Todos os dias antes de ir para a escola Tobias irmã de Lola dizia:

-Lola, já está quase na hora de ir à escola. Não vai se atrasar!

-Eu já estou indo! Você sempre tão animado para ir à escola, não é Tobias?

Tobias adorava ir à escola. Era uma alegria. Já se arrumavam bem antes de ir, ajeitava seus materiais, a sua roupa e já começavam a contar os minutos para chegar o momento de estar com a professora e colegas. Lola, sua irmã mais velha ia a escola, mas não gostava muito de ir, sempre queria voltar para casa e não queria ficar com a professora e seus colegas. Mas, mesmo assim, fazia as atividades, brincava e participava de tudo.

Certo dia, em uma manhã bem fria de inverno, uma notícia começou a se espalhar pelo Reino Cristalino. A televisão do castelo, o celular da rainha Majur e do Pai Zenur e as pessoas que viviam no reino só falavam de uma coisa: uma pandemia estava chegando no Reino Cristalino.

Lola e Tobias ouviram as notícias e outras pessoas conversando sobre o assunto, mas não

estavam entendendo o que estava acontecendo.

Naquele mesmo dia, bem a noitinha, após o jantar a Rainha Majur e Rei Zenur foram conversar com eles e disseram:

-Crianças, amanhã vocês não vão ir mais a escola.Lola disse:

-Porque, mamãe, o que está acontecendo?

-Todo o mundo está enfrentando uma pandemia. - Disse o Rei Zenur.Tobi perguntou com os olhos bem abertos:

- O mundo? Mas, o que é uma pandemia?

O pai de Tobi explicou enquanto Tobi e Lola olhavam com atenção:

- Pandemia é quando um vírus chegava até muitas pessoas e fazia mal à saúde delas. Esse vírus passa de pessoa para pessoa e se chama Coronavírus.

A rainha explicou:

-Agora todos nós devemos usar máscaras, higienizar as mãos e não podemos ficar no meio de muitas pessoas. Todo o nosso Reino Cristalino vai fechar durante um tempo para que esse vírus possa ir embora também.

“Como será que as crianças ficaram / se sentiram quando receberam essa notícia? Por quê?”

ALANA: Eles viram a notícia lá na televisão e ficou com medo da covid, porque as crianças não sabiam o que era o covid.

JOÃO: E eles ficaram tristes também, porque a Covid pega até as crianças, não é só as pessoa grande.

Os dois ficaram alguns dias sem receber nada da escola, porque ninguém mais podia sair dos seus castelos, eles estavam em distanciamento social.

Certo dia, a rainha Majur, mãe de Lola e Tobi disse a seus filhos:

-Crianças, a escola enviou um recado para todas as crianças do reino: agora vocês terão aulas

online.

Lola e Tobi disseram:

-Aulas online? O que é isso?

A rainha, mãe das crianças explicou:

-A aula online é para vocês assistirem em casa e fazer as atividades que fazia na escola aqui em nosso castelo já que vocês não estão indo à escola por causa da pandemia do coronavírus.

Lola e Tobias ficaram bem curiosos, eles queriam muito saber como iriam acontecer essas aulas. Tobias e Lola continuavam brincando pela casa, às vezes saiam locais pertos do castelo e sempre usavam máscaras para se protegerem.

O tempo passou e depois de 2 anos a vida do Reino Cristinalino foi voltando a acontecer. As pessoas daquele reino foram sendo vacinadas, foram voltando aos seus trabalhos, até que Lola e Tobias receberam uma surpresa. O que será?

-Filhos, eu tenho uma notícia para contar para vocês: **VOCÊS IRÃO VOLTAR PARA A ESCOLA!**

-”Como será que Lola e Tobias se sentiram ao saber dessa notícia? Por que será eles se sentiram assim?”

ALANA: As crianças sorriram de alegria porque ia voltar a brincar na escola. JOÃO: Mas, tinha criança que não ia voltar, né?

PESQUISADORA: Mas, essas iam, João. Como será que elas ficaram? JOÃO: Uai, feliz, porque ia até que enfim, né, sair lá da casa delas.

No dia seguinte as crianças de todo o Reino já estavam preparadas para voltarem a escola, mas Lola e Tobias observaram que nem todas as crianças voltaram para a escola ainda. Eles viram que todos ali deveriam usar máscaras, passar álcool em gel na mão, não poderiam ficar se abraçando ou se tocando porque isso ajuda a não pegar o vírus da COVID-19. A professora Dila sempre dizia a eles para tomarem muito cuidado.

-“Depois que Lola e Tobi voltaram para a escola o que será que eles faziam lá?”

ALANA: Brincava na lama e sujava a roupa de tinta para pintar os boneco que elas fazia de argila.

JOÃO: Elas escrevia no caderno e no livro.PESQUISADORA: O quê mais?

JOÃO: Brincava só um pouquinho também ...

-Que alegria estar de volta a nossa escola! Eu estava com muitas saudades. Tobias sorria e dizia para os seus pais.

-“Estou curiosa! O que Tobi estava mais gostando lá da escola?”JOÃO: De ver as pessoas juntas na escola.

ALANA: Da professora brincar com a gente lá na grama de boneca e de casinha.

Enquanto isso, a rainha Majur e o Rei Zenur estavam preocupados com Lola, pois ela não estava tão feliz assim de ter voltado as aulas e todos os dias sempre chegava da escola dizendo:

-Ah, eu já disse, não gosto de voltar para a escola. Uurfh! Eu bem queria que as aulas continuassem online para sempre!

-“Estou curiosa. O que será que a Lola não estava gostando lá da escola?”JOÃO: De ouvir a professora gritar alto.

ALANA: De cantar o hino e a música lá da cidade quase todo dia na escola, porque tem que fazer silêncio e ficar quieto.

Mas todos os dias Tobias e Lola iam até a escola e entendiam que se cada um fizer a sua parte a pandemia pode e vai passar. Todos os dias seus pais sempre conversavam com eles da importância de se cuidarem, de cuidarem do outro, de seus colegas na escola, da família através do cuidado e da higiene.

## **FERRAMENTA METODOLÓGICA: DESENHO COMENTADO**

PESQUISADORA: Olha, aqui na mesa está cheia de lápis, canetinha, folhas. O que será que iremos fazer?

ALANA: Um desenho!

PESQUISADORA: Isso mesmo, Alana. Um desenho.

PESQUISADORA: Nós vamos fazer um desenho, e para isso vamos fechar nossos olhos e imaginar. Imagine que você fosse encontrar um super herói e que ele pedisse que você enviasse um desenho para ele contando como foi que você voltou para a escola depois de ficar em casa por causa da Covid-19. O que você desenharia?

ALANA: Eu vou fazer a poça de lama que a gente brincou muito lá na escola. A gente brincava quase todo dia com a roupa suja.

PESQUISADORA: Que delícia brincar de lama.

ALANA: Lá perto da lama tem o parquinho também que a gente ia correndo brincar nele. A professora né, ela colocava a caixa de música para a gente ouvir música.

JOÃO: Eu gosto lá do lugar que tem os livros para ler. PESQUISADORA: Você sabe como chama esse lugar? JOÃO: Eu esqueci.

PESQUISADORA: Veja se a Alana sabe para te ajudar.

JOÃO: Você sabe Alana como chama o lugar que fica os livros? ALANA: É a biblioteca, João (risos).

PESQUISADORA: Sim, onde os livros ficam é a biblioteca. Lá é bem gostoso, não é? Tem silêncio, um monte de histórias.

PESQUISADORA: Eu gostaria muito de agradecer a vocês por me ajudar em meu trabalho do mestrado na função que eu tenho de pesquisadora. Muito obrigada, crianças. Agora, a Alana e o João vão tomar um sorvete aqui comigo porque está muito calor, não é?

ALANA: Obrigada.

PESQUISADORA: Muito obrigada eu, crianças. Agora eu vou parar de gravar e depois eu escrevo tudo isso que a gente conversou.

**2º PARTE DA PESQUISA:****DATA: 08/04/2022 HORÁRIO: 14:09 ATÉ 15:17 ENTREVISTAS- CONVERSA**

PESQUISADORA: Oi, Crianças, hoje vocês vão me ajudar mais uma vez como aquele dia para a minha pesquisa. Nós conversamos sobre a covid-19, mas já se passou um tempinho que nós nos falamos. A gente pode conversar mais uma vez sobre algumas coisas ainda para me ajudar em minha pesquisa?

ALANA: Eu lembro que a gente veio aqui aquele dia. JOÃO: Eu também lembro que a gente conversou da covid. PESQUISADORA: E vocês topam me ajudar?

JOÃO: Eu vou ajudar.

ALANA: Eu também.

PESQUISADORA: Obrigada por me ajudar, crianças. Olha, o tempo passou. Agora o coronavírus já deu uma diminuída, não é? Algumas pessoas já se vacinaram. A gente passou um momento muito difícil. A gente viveu um tempo de pandemia. O que vocês sabem sobre o coronavírus?

ALANA: A pandemia veio com um monte de gente doente lá no hospital e também gente que foi virar estrelinha.

PESQUISADORA: O que é virar estrelinha?

ALANA: É ir morar com o Papai do céu, que a pessoa morre. PESQUISADORA: Isso é algo triste?

ALANA: É, porque o covid que veio lá da China que fez isso. PESQUISADORA: E o que você sabe do coronavírus, João? JOÃO: Eu sei que ele é perigoso e pode dar muita doença na pessoa.

PESQUISADORA: E como vocês sentiram durante o período que vocês ficaram sem ir na escola devido ao distanciamento social?

ALANA: Eu até tava acostumando a ficar lá em casa já, porque eu só fazia isso. JOÃO: Eu saía para um monte de lugar, mas de máscara.

PESQUISADORA: E agora, João, depois que você voltou para a escola, como você tem se sentido?

JOÃO: Bem.

PESQUISADORA: Por que bem?

JOÃO: Porque é melhor ir para a escola do que ficar lá em casa sem fazer nada uai.

PESQUISADORA: Alana, como você se sentiu lá no período de pandemia quando os adultos falaram que todos deveriam ficar em casa?

ALANA: Só tinha que ficar em casa, ficar em casa (Uuuu) que coisa mais chata. Eu fiquei entediada e brava.

PESQUISADORA: Brava? Brava com o quê ou com quem? ALANA: Com todo mundo.

PESQUISADORA: E o que vocês faziam quando não estavam indo na escola por causa da pandemia?

JOÃO: Ficar em casa, ver televisão, jogar bola de vez em quando na rua. Teve uma vez que não podia ir na rua, né? Aí só ficava dentro de casa, depois começou a ir para brincar.

PESQUISADORA: E você, Alana, o que é que você fazia?

ALANA: A minha mãe comprava revistinha para colorir, aí eu ficava colorindo. .

PESQUISADORA: Vocês sentiram falta de alguma coisa da escola nos dias que vocês não foram por causa da pandemia? O quê?

ALANA: Senti saudade de cuidar da hortinha e dos bichinhos. JOÃO: Eu fiquei com muita saudade de ver os meninos meus amigos.

PESQUISADORA: E vocês gostam de fazer as atividades que a escola pede para vocês fazerem em casa lá no período que vocês ficaram longe da escola?

JOÃO: Não gosto muito. PESQUISADORA: Por que?

JOÃO: Porque é ruim. Eu gosto mais de brincar.

PESQUISADORA: E o que vocês fizeram na escola depois que vocês voltaram do período do distanciamento social e que vocês gostaram muito?

JOÃO: Brincar no escorregador.

ALANA: Aprender sobre os animais e sobre os golfinhos.

PESQUISADORA: E o que você não gostou de fazer na escola depois do distanciamento social da pandemia?

JOÃO: Fazer tarefa.

ALANA: Fazer tarefa é chato mesmo né? Eu não gosto porque quando eu não sei direito a minha mãe briga comigo e eu fico triste.

PESQUISADORA: Muito obrigada, crianças. Como eu falei da última vez, eu vou anotar tudo para colocar na minha pesquisa e apresentar para os meus professores.

PESQUISADORA: Mas, alguém lembra aqui daqueles dois personagens que usamos para contar a história aquela última vez que conversamos?

JOÃO: Eu não lembro mais.

SOFIA: Eu lembro dos fantoches. Eles tá aí?

PESQUISADORA: Estão, quer ver? Então, eu vou contar a história de novo e vamos ir conversando.

Ferramenta metodológica: Histórias para completar Contação da História: “Tobias e Lola: uma escola diferente”

Era uma vez um reino muito lindo muito distante daqui. O nome desse reino era Reino Cristalino e esse lugar era cheio de lindas e baixas árvores com flores e frutos, castelos grandes e pequenos, animais de toda espécie e muitas famílias que viviam com suas crianças. Esse lugar era assim porque lá as pessoas gostavam de cuidar da natureza e dos animais, respeitavam toda forma de vida.

Mas ali, naquele Reino, vivia uma família em um castelo pequeno, bem no meio do Reino

Cristalino, pertinho das lagoas de águas limpas e das árvores de flores mais cheirosas daquele reino. Era a família de Lola de 6 anos e de Tobias de 5 anos. Eles eram filhos eram filhos da Rainha Majur e do Rei Zenur.

Lola e Tobias brincavam, passeavam, visitavam seus tios, avôs, primos em outros reinos e estudavam. Eles estudam em uma escola bem perto do castelo que eles viviam. Todos os dias antes de ir para a escola Tobias irmã de Lola dizia:

-Lola, já está quase na hora de ir à escola. Não vai se atrasar!

-Eu já estou indo! Você sempre tão animado para ir à escola, não é Tobias?

Tobias adorava ir à escola. Era uma alegria. Já se arrumavam bem antes de ir, ajeitava seus materiais, a sua roupa e já começavam a contar os minutos para chegar o momento de estar com a professora e colegas. Lola, sua irmã mais velha ia a escola, mas não gostava muito de ir, sempre queria voltar para casa e não queria ficar com a professora e seus colegas. Mas, mesmo assim, fazia as atividades, brincava e participava de tudo.

Certo dia, em uma manhã bem fria de inverno, uma notícia começou a se espalhar pelo Reino Cristalino. A televisão do castelo, o celular da rainha Majur e do Pai Zenur e as pessoas que viviam no reino só falavam de uma coisa: uma pandemia estava chegando no Reino Cristalino.

Lola e Tobias ouviram as notícias e outras pessoas conversando sobre o assunto, mas não estavam entendendo o que estava acontecendo.

Naquele mesmo dia, bem a noitinha, após o jantar a Rainha Majur e Rei Zenur foram conversar com eles e disseram:

-Crianças, amanhã vocês não vão ir mais a escola. Lola disse:

-Porque, mamãe, o que está acontecendo?

-Todo o mundo está enfrentando uma pandemia. - Disse o Rei Zenur. Tobi perguntou com os olhos bem abertos:

- O mundo? Mas, o que é uma pandemia?

O pai de Tobi explicou enquanto Tobi e Lola olhavam com atenção:

- Pandemia é quando um vírus chegava até muitas pessoas e fazia mal à saúde delas. Esse vírus passa de pessoa para pessoa e se chama Coronavírus.

A rainha explicou:

-Agora todos nós devemos usar máscaras, higienizar as mãos e não podemos ficar no meio de muitas pessoas. Todo o nosso Reino Cristalino vai fechar durante um tempo para que esse vírus possa ir embora também.

“Como será que as crianças ficaram / se sentiram quando receberam essa notícia? Por quê?”

ALANA: As crianças não podia nem abraçar para falar que tava triste, porque elas estava tudo triste por causa do covid.

JOÃO: Muito triste porque nem podia ir na casa da tia, nem da vovó almoçar lá mais.

Sem poder ir à escola, passear e brincar com outras crianças Lola e Tobias começaram a brincar de diversas brincadeiras no castelo onde eles viviam: brincavam de procurar folhas e bichinhos na grama do jardim, de nadar no riacho, de carrinho e boneca e de vez, de joguinhos eletrônicos.

Os dois ficaram alguns dias sem receber nada da escola, porque ninguém mais podia sair dos seus castelos, eles estavam em distanciamento social.

Certo dia, a rainha Majur, mãe de Lola e Tobi disse a seus filhos:

-Crianças, a escola enviou um recado para todas as crianças do reino: agora vocês terão aulas online.

Lola e Tobi disseram:

-Aulas online? O que é isso?

A rainha, mãe das crianças explicou:

-A aula online é para vocês assistirem em casa e fazer as atividades que fazia na escola aqui em nosso castelo já que vocês não estão indo à escola por causa da pandemia do coronavírus.

Lola e Tobias ficaram bem curiosos, eles queriam muito saber como iriam acontecer essas aulas. Tobias e Lola continuavam brincando pela casa, às vezes saiam locais pertos do castelo e sempre usavam máscaras para se protegerem.

O tempo passou e depois de 2 anos a vida do Reino Cristinalino foi voltando a acontecer. As pessoas daquele reino foram sendo vacinadas, foram voltando aos seus trabalhos, até que Lola e Tobias receberam uma surpresa. O que será?

-Filhos, eu tenho uma notícia para contar para vocês: **VOCÊS IRÃO VOLTAR PARA A ESCOLA!**

-“Como será que Lola e Tobias se sentiram ao saber dessa notícia? Por que será eles se sentiram assim?”

ALANA: Sentiram tristes, porque os irmãos gostavam de ir na escola e não podiam mais ir.

JOÃO: A mamãe deles não queria contar do covid só que ela contou porque eles tinha que saber para não pegar ele e ficar dodói.

No dia seguinte as crianças de todo o Reino já estavam preparadas para voltarem a escola, mas Lola e Tobias observaram que nem todas as crianças voltaram para a escola ainda. Eles viram que todos ali deveriam usar máscaras, passar álcool em gel na mão, não poderiam ficar se abraçando ou se tocando porque isso ajuda a não pegar o vírus da COVID-19. A professora Dila sempre dizia a eles para tomarem muito cuidado.

-“Depois que Lola e Tobi voltaram para a escola o que será que eles faziam lá?”ALANA: Brincava com os bichinhos da escola e com os colega.

JOÃO: Brincou, estudou e também, ajudou a professora.

-Que alegria estar de volta a nossa escola! Eu estava com muitas saudades. Tobias sorria e dizia para os seus pais.

-“Estou curiosa! O que Tobi estava mais gostando lá da escola?”JOÃO: De ir ler livrinho.

ALANA: De ver os amiguinhos tudo junto.

Enquanto isso, a rainha Majur e o Rei Zenur estavam preocupados com Lola, pois ela não estava tão feliz assim de ter voltado as aulas e todos os dias sempre chegava da escola dizendo:

-Ah, eu já disse, não gosto de voltar para a escola. Uurfh! Eu bem queria que as aulas continuassem online para sempre!

-“Estou curiosa. O que será que a Lola não estava gostando lá da escola?”JOÃO: De ficar sem recreio.

PESQUISADORA: Por que fica sem recreio?

JOÃO: Porque os menino faz bagunça na escola e bate nos outros.

ALANA: Eles não tava gostando de chegar cedo, porque eles gostava de dormir muito e ficava com sono, aí chorava.

Mas todos os dias Tobias e Lola iam até a escola e entendiam que se cada um fizer a sua parte a pandemia pode e vai passar. Todos os dias seus pais sempre conversavam com eles da importância de se cuidarem, de cuidarem do outro, de seus colegas na escola, da família através do cuidado e da higiene.

### **FERRAMENTA METODOLÓGICA: DESENHO COMENTADO**

PESQUISADORA: Como aquele dia, vocês farão um desenho. Lembra que fechamos os nossos olhos e imaginamos? Então imagine que você fosse encontrasse um super herói e que ele pedisse que você enviase um desenho para ele contando como foi que você voltou para a escola depois de ficar em casa por causa da Covid-19. O que você desenharia?

ALANA: Eu tô fazendo hoje onde fica o galo e a galinha lá da escola porque eu adoro cuidar deles. Um dia eles também ficou doente aí minha mãe levou remédio para eles e eles melhorou.

PESQUISADORA: Nossa, o que eles tinham?ALANA: Eles pegou piolho.

PESQUISADORA: Depois que deu o remedio saiu?ALANA: Sim, a gente colocou o remedio.

JOÃO: Eu fiz aonde faz o papá da escola que é a merendinha gostosa. PESQUISADORA: Você sabe como chama esse lugar que faz a comida, João? ALANA: Cozinha.

PESQUISADORA: É. É a cozinha.

JOÃO: Eu gosto de merendar todo dia, e eu gosto da Paula lá da cozinha que faz a comidinha bem gostosa.

PESQUISADORA: Crianças, o desenho vai ficar comigo para eu colocar em minha pesquisa, combinado?

JOÃO: Tá bom.

PESQUISADORA: Vocês me ajudaram muito. Ah, aquele dia tomamos sorvete e hoje podemos comer uma fruta bem gostosa?

SOFIA: Sim. Eu adoro maçã.

PESQUISADORA: Eu tenho maçã aqui, posso te dar. Vamos descer então. Muito obrigada por me ajudarem na pesquisa.

## APÊNDICE E – QUADROS

QUADRO 3 – Percepções das crianças sobre o período em que estiveram distantes da escola

ENTREVISTAS-CONVERSA	HISTÓRIAS PARA COMPLETAR
<p><i>“É um vírus que mata todo mundo, mata pessoas e chegou em 2020, senão me engano. E tem que usar máscara e passar álcool todo dia” (CRA1- 12/2021)</i></p> <p><i>“O coronavírus ele mata pessoas e faz muita doença (...) Doença de Covid. Ele é um assassino. Ele deveria ser preso numa gaiola fechada, não sei se dá para fazer isso. ” (CRA2- 12/2021)</i></p> <p><i>“Muito ruim ... é ... o corona. Que, que eu fiquei doente e meu pai, minha mãe e eu ficou doente do coronavírus. (...) Mas, eu até brincava com meu amigo mesmo de distanciamento social (...) Eu não gostava muito do corona, meus pais não me deixavam eu brincar muito.” (CRA1- 12/2021)</i></p> <p><i>“Eu brincava na minha casa e na rua. A gente reunia lá na rua de casa e arrumava os brinquedos, pipa para ir brincar uai.” (CRA2- 12/2021)</i></p> <p><i>“O lugar que eu mais me divertia era a escola.” (CRA1- 12/2021)</i></p> <p><i>“Ah, não gosto do Corona, ele nunca me deixou brincar.” (CRA1- 12/2021)</i></p> <p><i>“Eu soltava papagaio com meu irmão e meus colegas na rua (...) Ah, a gente fazia tudo junto lá e eu aprendi. Alguns a gente comprova na mercearia do “Blits” lá do lado de casa mesmo” (CRA1- 12/2021)</i></p> <p><i>“Chamava meus amigos, aí minha mãe deixava quando eu estava entediado. Eu ficava brincando com eles lá na pracinha. A gente brincava de super herói, tomava sorvete. Mas, só de vez em quando, né? Eu assistia televisão, arrumava casa ...” (A1- 12/2021)</i></p>	<p><i>“Tristes porque eles não podiam ir na escola e não podiam mais encontrar com as pessoas. E feliz também porque podia brincar com outros colegas diferentes né, que não era da escola (CRA1 –04/2022)</i></p> <p><i>“Tristes demais. Porque eles tiveram que ficar o tempo todo da pandemia em casa e de máscara. (CRA2 – 04/2022)</i></p>

<p><i>“(...) Eu senti falta das coisas (...) Dos meus amigos, do brinquedo, de jogar, da professora Katia, entendeu? E aí não podia ficar abraçando o colega.” (CRA2- 12/2021)</i></p> <p><i>“Eu não senti falta porque eu já ia muito em 2019.” (CRA1- 12/2021)</i></p> <p><i>“O coronavírus, é ... É. Foi lançado lá pela China. É, é. Tipo, quando duas pessoas estão sem máscara e uma pessoa espirra, tosse em cima da pessoa, isso que causa o coronavírus. Aí se uma pessoa ela tiver sem máscara e uma outra tiver com e a que tiver com máscara e outra que não tiver, aí não tem perigo, porque ela está com máscara.” (CRA1- 04/2022)</i></p> <p><i>“Ele faz muito mal para as pessoas, pode até morrer. Ele contamina as pessoas com o veneno dele.” (CRA2- 04/2022)</i></p> <p><i>“Eu senti muita falta da escola, porque é bom ... Porque não aprende muito direito em casa. Aprende mais com a professora. A professora ensina mais do que os pais da gente e avó.” (CRA2- 04/2022)</i></p> <p><i>“Eu fiquei triste, com bastante saudade da minha escola e de brincar com meus amigos. Mas, agora que eu voltei, eu já estou me sentindo feliz.” (CRA2- 04/2022)</i></p> <p><i>Senti falta da professora, dos coleguinhas e senti falta da sala (...), porque lá tinha brinquedo que eu brincava, as fantasias que eu usava, as canetinhas para colorir (CRA1- 04/2022)</i></p>	
---	--

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2022).

QUADRO 4 – Vivências propostas no processo de retomada das atividades presenciais pelas instituições de EI

ENTREVISTAS-CONVERSAS	HISTÓRIAS PARA COMPLETAR	DESENHO COMENTADO
<p><i>“As coisas que têm lá de brincar (...) No parquinho. Lá tem 2 parquinhos na minha escola. Isso eu faço lá, ficar brincando e subindo no brinquedo que parece</i></p>	<p><i>“ Ah, voltar para a escolanão é tão legal né? Lá não tem tanta coisa legal. Se tivesse coisa legal ia ser melhor” (CRA1- 12/2021)</i></p>	<p><i>“Esse são os meu coleguinhas brincando no escorregador lá no CMEI em dia de sol. A genteadora brincar no parquinho lá (...) Iiii só um pouquinho que vai lá. A</i></p>

<p><i>“árvore de macaco (risos)” (CRA1-12/2021)</i></p> <p><i>“Brincar com meus amigos e gostava de brincar de pique-esconde, de pique-pega.” (CRA1-12/2021)</i></p> <p><i>“Brincar de pique pega, subir lá na árvore que tem.” (CRA1- 12/2021)</i></p> <p><i>“Atividade difícil (...) a gente tem que escrever várias coisas” (CRA1- 12/2021)</i></p> <p><i>“Muita coisa eu não gostei. E não gostei de fazer algumas atividades de fazer atividade difícil também. Atividade difícil é que não é fácil.” (CRA2- 12/2021)</i></p> <p><i>“Brincar, ver meus professores, coleguinhas.” (CRA2 – 04/2022)</i></p> <p><i>“Fazer atividade eu gostei de fazer: escrever alfabeto, número até 30 (...) Eu gosto de aprender. Minha mãe fala que eu preciso aprender para crescer e ficar inteligente, né? (CRA1/ 04/2022)</i></p>	<p><i>“Brinca de pique e pega com os seus amigos e “come” muitas coisas gostosas(CRA1- 12/2021)</i></p> <p><i>“Da merenda, dos materiais novos da escola, do carinho da professora.” (CRA2-12/2021)</i></p> <p><i>“Muito felizes, pois vão ver os coleguinhas. Eles vão poder brincar fora de casa não ficar só trancados e sem ver ninguém (CRA2 – 04/2022)</i></p>	<p><i>professora ainda tem que ficar olhando no relógio lá toda hora, porque depois do parquinho é outra coisa lá da escola (...) Lá nos brinquedos não pode balançar muito alto, tá vendo aqui o desenho, CRA2?. Se subir lá em cima e escorregar lá com a barriga ... é ... para frente lá no escorregador a professoraxinga os menino (risos), ela é brava.” (CRA1- 12/2021)</i></p> <p><i>“(…) Estamos na escola. A gente “tavo” balançando no balanço lá que é o meu lugar favorito (...) Lá na balança vermelha pequena eu gosto deir em pé, mas não pode não né? Caí, machuca e tem que ir pro hospital dar ponto.” (CRA2-12/2021)</i></p>
--	--	---

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2022).

QUADRO 5 – Vivências significativas propostas pelas instituições de EI

ENTREVISTAS-CONVERSAS	HISTÓRIAS PARA COMPLETAR	DESENHO COMENTADO
<p><i>“Eu gosto. Porque eu posso passar de ano” (CRA1- 12/2021)</i></p> <p><i>Tinha lá os vídeos que a professora mandava para ensinar a gente a</i></p>	<p><i>“Eles estavam aprendendo de novo a estudar, porque eles tinham esquecidos. Os “dever” da professora no celular era muita brincadeira legal lá ... Aí esqueceu</i></p>	<p><i>“ A gente brinca muito de pular corda no pátio. (CRA1- 04/2022)</i></p> <p><i>A minha sala é perto lá da grama aí “os menino” gosta de ir lá</i></p>

<p><i>fazer umascoisas mais legal. Teve um dia né ... que eu fiz um ... um biscoitinho de doce que pediu por causa da historinha de um boneco que ela contou a historinha dele (CRA1 –04/2022)</i></p> <p><i>Tinha uns dever lá a gente plantou semente de girassol lá em casa que a professora pediu para plantar e mandar foto para ela, o girassol ficou grandão. (CRA1 – 04/2022)</i></p> <p><i>“A professora pediu para fazerum jogo de 7 erros e eu acho tudo bem rápido. É que ... eu adoro sabe? Jogo de 7 erros nos “dever”, eu nem preciso de ajuda da minha mãe para fazer.(CRA2 – 04/2022)</i></p> <p><i>“(...) Eu gosto da semana da criança que tem um monte de coisa legal e também tem férias.” (CRA1 – 04/2022)</i></p>	<p><i>até de estudar, né?” (“Brincavam, dançavam músicas com fantasias de princesa. (CRA2- 04/2022)</i></p> <p><i>“(...) brincava de pega-pega.” (CRA2- 04/2022)</i></p>	<p><i>brincar e escorregar nagrama. (CRA2- 04/2022)</i></p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

QUADRO 6 – Vivências menos significativas propostas pelas instituições de EI

ENTREVISTAS-CONVERSAS	HISTÓRIAS PARA COMPLETAR
<p><i>“(...) atividades. Muitas atividades que eu faço e eu nem conheço.” (CRA2- 12/2021)</i></p> <p><i>“(...) Ah, umas coisas difíceis do patinho, pato, flor. Nem entendo direito não, é ficar escrevendo lá.” (CRA2- 12/2021)</i></p> <p><i>Eu não gosto muito. A escola só pode atividade (...)E sabe aquela música da árvore o lê aê aô? (...) Eu não gosto dela (...)Todo dia a professora pediu para cantar ela em casa com o vídeo lá no celular da minha mãe.” (CRA1- 12/2021)</i></p>	<p><i>“Daquele “monte” de coisas.” (CRA1-12/2021)</i></p> <p><i>“ De estudar. Porque as atividades estavam muito difíceis e com um monte de coisa que eu fiz lá em casa com a minha mãe e minha avó que me ajudava também né?” (CRA2- 12/2021)</i></p> <p><i>“Faziam atividades de continhas de 4 mais 4, essas continhas aí difícil que a gente faz lá.(CRA1- 04/2022)</i></p> <p><i>Às vezes ela não tinha amiguinhos (...) e tambémela podia achar alguma atividade chata. É porque no lugar da atividade ela queria ficar brincando. Quando</i></p>

<p><i>“Acordar cedo é muito ruim e também ter que ficar fazendo rotina todo dia na escola (...) (CRA1-04/2022)</i></p> <p><i>“A máscara incomoda um pouco, porque quando a gente está fazendo atividade dá um pouco de falta de respiração. Isso incomoda também. Aí toda hora fica tirando para beber água. (CRA2 – 04/2022)</i></p>	<p><i>ela ia brincar, a professora xingava ela para ela ir estudar. (CRA1- 04/2022)</i></p> <p><i>“Ela também não estava gostando da escola porque toda hora tinha que colocar máscara e álcool e gel na mão. (CRA2- 04/2022)</i></p>
---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

QUADRO 7 – Percepções sobre o coronavírus

CATEGORIA	RESPOSTA DAS CRIANÇAS (ENTREVISTAS-CONVERSAS)
<p><b>Percepções sobre o coronavírus.</b></p>	<p><i>“É um vírus que mata todo mundo, mata pessoas e chegou em 2020, se não me engano. E tem que usar máscara e passar álcool todo dia” (CRA1-12/2021)</i></p> <p><i>“O coronavírus ele mata pessoas e faz muita doença (...) Doença de Covid. Ele é um assassino. Ele deveria ser preso numa gaiola fechada, não sei se dá para fazer isso. ” (CRA2- 12/2021)</i></p> <p><i>“Muito ruim ... é ... o corona. Que, que eu fiquei doente e meu pai, minha mãe e eu ficamos doentes do coronavírus (...)” (CRA1- 12/2021)</i></p> <p><i>“(...) Eu não gostava muito do corona, meus pais não me deixavam eu brincar muito.” (CRA1- 12/2021)</i></p> <p><i>“O coronavírus, é ... É. Foi lançado lá pela China. É, é. Tipo, quando duas pessoas estão sem máscara e uma pessoa espirra, tosse em cima da pessoa, isso que causa coronavírus. Aí se uma pessoa ela tiver sem máscara e uma outra tiver com e a que tiver com máscara e outra que não tiver, aí não tem perigo, porque ela está com máscara.” (CRA1- 04/2022)</i></p> <p><i>“Ele faz muito mal para as pessoas, pode até morrer. Ele contamina as pessoas com o veneno dele.” (CRA2- 04/2022)</i></p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

QUADRO 8 – Brincadeiras e interações sociais/ Distanciamento social

CATEGORIA	RESPOSTA DAS CRIANÇAS (ENTREVISTAS-CONVERSAS; HISTÓRIAS PARA COMPLETAR E DESENHO-COMENTADO)
BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES SOCIAIS/DISTANCIAMENTO SOCIAL	<p><i>“Eu brincava na minha casa e na rua. A gente reunia lá na rua de casa e arrumava os brinquedos, pipa para ir brincar uai.” (CRA2-12/2021)</i></p> <p><i>“Eu soltava papagaio com meu irmão e meus colegas na rua (...)Ah, a gente fazia tudo junto lá e eu aprendi. Alguns a gente comprova na mercearia do “Blits” lá do lado de casa mesmo” (CRA1- 12/2021)</i></p> <p><i>“Chamava meus amigos, aí minha mãe deixava quando eu estava entediado. Eu ficava brincando com eles lá na pracinha. A gente brincava de super herói, tomava sorvete. Mas, só de vez em quando, né? Eu assistia televisão, arrumava casa ...” (CRA1- 12/2021)</i></p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

QUADRO 9 – A falta do espaço “escola”

CATEGORIA	RESPOSTA DAS CRIANÇAS (ENTREVISTAS-CONVERSAS; HISTÓRIAS PARA COMPLETAR E DESENHO-COMENTADO)
A FALTA DO ESPAÇO “ESCOLA”	<p><i>“O lugar que eu mais me divertia era a escola.” (CRA1- 12/2021)</i></p> <p><i>“Eu senti muita falta da escola, porque é bom ... Porque não aprende muito direito em casa. Aprende mais com a professora. A professora ensina mais do que os pais da gente e avó.” (CRA2- 04/2022)</i></p> <p><i>“Eu fiquei triste, com bastante saudade da minha escola e de brincar com meus amigos. Mas, agora que eu voltei, eu já estou me sentindo feliz.” (CRA2- 04/2022)</i></p> <p><i>Senti falta da professora, dos coleguinhas e senti falta da sala (...), porque lá tinha brinquedo que eu brincava, as fantasias que eu usava, as canetinhas para colorir (CRA1- 04/2022)</i></p> <p><i>“(...) Eu senti falta das coisas (...) Dos meus amigos, do brinquedo, de jogar, da professora Katia, entendeu? (...) (CRA2- 12/2021)</i></p> <p><i>“Tristes porque eles não podiam ir na escola e não podiam mais</i></p>

	<p><i>encontrar com as pessoas (...) (CRA1- 04/2022)</i></p> <p><i>“Tristes demais. Porque eles tiveram que ficar o tempo todo da pandemia em casa e de máscara. (CRA2 – 04/2022)</i></p>
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

#### QUADRO 10 – “Brincar” ao retomar a escola

<b>CATEGORIA</b>	<b>RESPOSTA DAS CRIANÇAS (ENTREVISTAS-CONVERSAS; HISTÓRIAS PARA COMPLETAR E DESENHO-COMENTADO)</b>
<b>“BRINCAR” AO RETOMAR A ESCOLA</b>	<p><i>“As coisas que têm lá de brincar (...) No parquinho. Lá tem 2 parquinhos na minha escola. Isso eu faço lá, ficar brincando e subindo no brinquedo que parece árvore de macaco (risos)” (CRA1- 12/2021)</i></p> <p><i>“Brincar com meus amigos e gostava de brincar de pique-esconde, de pique-pega.” (CRA1- 12/2021)</i></p> <p><i>“Brincar de pique pega, subir lá na árvore que tem.” (CRA1- 12/2021) “Brincar, ver meus professores, coleguinhas.” (CRA2 – 04/2022)</i></p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

#### QUADRO 11 – Experiências, Corpo e Natureza no contexto pandêmico

<b>CATEGORIA</b>	<b>RESPOSTA DAS CRIANÇAS (ENTREVISTAS-CONVERSAS; HISTÓRIAS PARA COMPLETAR E DESENHO-COMENTADO)</b>
<b>EXPERIÊNCIAS, CORPO E NATUREZA NO CONTEXTO PANDÊMICO</b>	<p><i>“Tinha lá os vídeos que a professora mandava para ensinar a gente a fazer umas coisas mais legal. Teve um dia né ... que eu fiz um ... um biscoitinho de doce que pediu por causa da historinha de um boneco que ela contou a historinha dele.” (CRA1 – 04/2022)</i></p> <p><i>“Tinha uns dever lá a gente plantou semente de girassol lá em casa que a professora pediu para plantar e mandar foto para ela, o girassol ficou grandão.” (CRA1 – 04/2022)</i></p> <p><i>“A professora pediu para fazer um jogo de 7 erros e eu acho tudo bem rápido. É que ... eu adoro sabe? Jogo de 7 erros nos “dever”, eu nem preciso de ajuda da minha mãe para fazer. (CRA2 – 04/2022)</i></p> <p><i>“(…) Os “dever” da professora no celular era muita brincadeira legal lá ... Aí esqueceu até de estudar, né?” (CRA2- 12/2021)</i></p> <p><i>“A gente brinca muito de pular corda no pátio”. (A1- 04/2022)</i></p>

	<p><i>A minha sala é perto lá da grama aí “os menino” gosta de ir lá brincar e escorregar na grama. (CRA2- 04/2022)</i></p> <p><i>“Brincavam, dançavam músicas com fantasias de princesa. (CRA2- 04/2022) “(...) brincava de pega-pega.” (CRA2- 04/2022)</i></p> <p><i>“Esse são os meu coleguinhas brincando no escorregador lá no CMEI em dia desol. A gente adora brincar no parquinho lá (...)” (CRA1-12/2021)</i></p> <p><i>“(…) A gente “tavo” balançando no balanço lá que é o meu lugar favorito (...) (CRA2- 12/2012)</i></p>
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

QUADRO 12 – “Atividades” e “Estudar” como vivências não significativas

<b>CATEGORIA</b>	<b>RESPOSTA DAS CRIANÇAS (ENTREVISTAS-CONVERSAS; HISTÓRIAS PARA COMPLETAR E DESENHO-COMENTADO)</b>
<p><b>“ATIVIDADES ”E “ESTUDAR” COMO VIVÊNCIAS NÃO SIGNIFICATIVAS</b></p>	<p><i>“ (...) atividades. Muitas atividades que eu faço e eu nem conheço.” (CRA2- 12/2021)</i></p> <p><i>“ (...) Ah, umas coisas difíceis do patinho, pato, flor. Nem entendo direito não, é ficar escrevendo lá.” (CRA2- 12/2021)</i></p> <p><i>Eu não gosto muito. A escola só pode atividade (...)E sabe aquela música da árvore o lê aê aô? (...) Eu não gosto dela (...)Todo dia a professora pedia para cantar ela em casa com o vídeo lá no celular da minha mãe.” (CRA1- 12/2021)</i></p> <p><i>“Atividade difícil (...) a gente tem que escrever várias coisas” (CRA1- 12/2021)</i></p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).