

“Um ano que jamais imaginei viver”: olhares sobre a organização do trabalho pedagógico com bebês e crianças de até três anos em um contexto de pandemia

Jordanna Sopranzetti Araujo¹, Fernanda Duarte Araújo Silva²

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar estudos que abordam o trabalho com a primeira infância, no tocante às práticas pedagógicas desenvolvidas em creches da Rede Municipal de Educação de Uberlândia, Minas Gerais, em um período de pandemia provocada pelo novo Coronavírus (COVID-19). A pesquisa é de natureza qualitativa e, como instrumento de coleta de dados, utilizamos questionário dirigido, aplicado a cinco professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Em linhas gerais, identificamos que as docentes se esforçaram para reconfigurar seus trabalhos a partir do novo contexto e se propuseram a manter um vínculo afetivo com as crianças apesar da distância física por entenderem a importância da afetividade para o trabalho pedagógico e para o desenvolvimento global. Seus planejamentos pedagógicos foram pautados, em parte, na flexibilização, em aspectos que atendessem às necessidades físicas, emocionais e de socialização das crianças por meio de uma escuta atenta e de um olhar sensível para as realidades vivenciadas pela comunidade escolar.

Palavras-chave

Primeira Infância. Educação. Psicologia Histórico-Cultural. Trabalho Pedagógico. Pandemia.

¹ Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI/FACED/UFU). E-mail: jsopranzetti00@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; professora adjunta da Faculdade de Educação dessa instituição; coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI/FACED/UFU). E-mail: fernandaduarte@ufu.br.

“A year i never imagined living”: views on the organization of pedagogical work with babies and children up to three years old in a pandemic context

Jordanna Sopranzetti Araujo³, Fernanda Duarte Araújo Silva⁴

Abstract

This article aims to present studies that address the work with early childhood, with regard to pedagogical practices developed in daycare centers of the Municipal Education Network of Uberlândia, Minas Gerais, in a pandemic period caused by the new Coronavirus (COVID-19). The research is qualitative and, as a data collection instrument, it was used a directed questionnaire, applied to five teachers from the Municipal Education Network of Uberlândia. In general terms, it was identified that the teachers made an effort to reconfigure their work from the new context and proposed to maintain an affective bond with the children, despite the physical distance, as they understand the importance of affectivity for pedagogical work and for global development. Their pedagogical plans were based, in part, on flexibility, in aspects that meet the physical, emotional and social needs of children through attentive listening and a sensitive look at the realities experienced by the school community.

Keywords

Early Childhood. Education. Historical-Cultural Psychology. Pedagogical Work. Pandemic.

³ Undergraduate student in Pedagogy, Federal University of Uberlândia, State of Minas Gerais, Brazil; member of the Study and Research Group on Languages and Childhood (GEPLI/FACED/UFU). E-mail: jsopranzetti00@gmail.com.

⁴ PhD in Education, Federal University of Uberlândia, State of Minas Gerais, Brazil; adjunct professor at the Faculty of Education of the same institution; coordinator of the Study and Research Group on Languages and Childhood (GEPLI/FACED/UFU). E-mail: fernandaduarte@ufu.br.

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar estudos que abordam o trabalho com a primeira infância⁵, no tocante às práticas pedagógicas desenvolvidas em creches da Rede Municipal de Educação de Uberlândia, Minas Gerais, em um período de pandemia de Covid-19 provocada pelo novo Coronavírus.

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

O referencial teórico para análises está amparado nos estudos da Psicologia Histórico-cultural. Essa Psicologia teve origem nos estudos do autor soviético Lev Semenovich Vigotski⁶ e tem como um de seus conceitos principais a constituição histórica e cultural no processo de ensino e de aprendizagem, assim, aborda sobre a importância da interação social para o desenvolvimento humano. A abordagem de pesquisa utilizada é de natureza qualitativa, pois compreende que essa opção possibilitava investigar de forma mais significativa os dados levantados.

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

⁵ A terminologia utilizada neste trabalho será de acordo com a Psicologia Histórico-cultural: Primeira Infância envolve as crianças de até três anos, e Idade Pré-escolar se refere a crianças de três a sete anos.

⁶ Seu sobrenome é apresentado com diferentes grafias nas traduções e nas interpretações: Vygotsky, Vigotski, Vigotsky e Vigotski, dentre outras. No decorrer deste trabalho, utilizarei distintas grafias para o nome do psicólogo russo a partir das formas utilizadas pelos referenciais consultados.

fortes e possibilita novas oportunidades para as pesquisas, dentre elas, a maior segurança de participantes e pesquisadores frente ao contexto de pandemia (SCHMIDT; PALAZZI; PICCININI, 2020, p. 961). Nesse sentido, apesar dos desafios na realização da construção de dados de forma online, optamos por utilizar as tecnologias disponíveis por acreditar que elas nos possibilitariam a realização da pesquisa, apesar da grave crise sanitária na qual nos encontrávamos.

Para melhor disposição da escrita do trabalho, ele está organizado nos momentos: introdução, na qual apresenta-se em linhas gerais a problemática, o objetivo da pesquisa e as opções metodológicas. Em seguida, o artigo contempla um breve tópico sobre princípios fundamentais da Psicologia Histórico-cultural no processo de formação humana. Posteriormente, discorre sobre as opções metodológicas e, por meio dos dados construídos, apresenta-se as análises do trabalho, e, por fim, versa sobre as sínteses construídas a partir da pesquisa desenvolvida.

Formação humana e educação: um olhar pela Psicologia Histórico-cultural

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

Rego (1995) buscou definir em seu livro os principais objetivos da Psicologia Histórico-cultural, dentre os quais destacou como objetivo central “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (REGO, 1995, p. 38), além de outros, como: compreender a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social; identificar as formas novas de atividade que fizeram

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

Antes de discutir os trabalhos de Vigotski e sua relação com a infância, buscamos discutir um pouco de suas influências. Partindo da sua realidade e fazendo uma conexão com os anos em que viveu e o local em que morou, seus trabalhos estiveram diretamente influenciados pelas ideias de Marx e Engels. Essencialmente, a Psicologia Histórico-cultural foi construída a partir de princípios do Materialismo Histórico-dialético.

Segundo Pires (1997), entende-se esse como o “método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis” (PIRES, 1997, p. 86), ou seja, o Materialismo Histórico-dialético é caracterizado pela forma como se entende a realidade a partir do seu processo histórico, das leis que definem os homens no decorrer da História. Em sua relação com a educação, Marx defendia que o conhecimento provém de um concreto empírico, passando pela mediação do abstrato e chegando ao concreto pensado.

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

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

É por isso que, para Vigotski, as funções psicológicas superiores devem ser investigadas por meio das relações sociais entre os indivíduos. Segundo Rego (1995), essas

funções consistem no modo de funcionamento psicológico especificamente humano, tais como: a capacidade de planejamento, de memória voluntária, de imaginação etc., processos que não são inatos ao ser humano, mas se originam por meio das relações. Ao se acreditar que o fundamento dessas funções é social, ele também se torna, conseqüentemente, histórico.

Nesse sentido, concordamos com Silva (2013) no apontamento de que nessa perspectiva teórica, o professor assume a função de explicitar à criança os traços da atividade humana sustentados nos objetos da cultura. A partir desses pressupostos sobre a Psicologia Histórico-cultural, no próximo tópico, abordamos os caminhos metodológicos traçados durante a pesquisa.

Conhecendo o percurso metodológico

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

O convite para participação na pesquisa foi realizado no Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Infâncias (GEPLI) da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU), grupo que possui uma média de trinta profissionais que atuam na Educação Infantil no município de Uberlândia-MG.

Para a seleção das professoras participantes, utilizamos os seguintes critérios: a) ter atuado na Educação Infantil com a faixa etária de até 3 anos de idade durante o ano de 2020 na rede municipal de Uberlândia e b) aceitar participar da pesquisa de maneira voluntária. Para assegurá-las quanto a sua privacidade pessoal e profissional, enviamos o termo de consentimento como um convite para a participação da pesquisa e a confirmação de permissão para utilizar seus dados. Dessa forma, ao todo se dispuseram a participar da pesquisa cinco professoras, que serão apresentadas na seção a seguir.

Por consequência da pandemia e do distanciamento social, não foi possível a realização de uma entrevista de forma presencial, por segurança tanto das professoras quanto da

pesquisadora. Por isso, utilizamos outras estratégias possíveis no momento e entramos em contato com as professoras que haviam se disponibilizado para a pesquisa, para que optassem por responder diretamente à pesquisadora em uma videochamada ou pelo envio das perguntas pelo aplicativo de mensagens WhatsApp⁷, ao que responderiam por meio de texto ou áudios.

Solicitamos que cada professora escolhesse o que fosse mais pertinente a sua realidade, sem causar prejuízo ou incômodo. Dada essa informação, todas as cinco professoras optaram por enviar as respostas por áudios e por mensagens de texto pelo aplicativo de mensagens WhatsApp. No subtópico seguinte, realizamos uma breve apresentação das participantes.

As professoras

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

Quadro 1 – Caracterização das professoras

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

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos nos questionários (2021).

⁷ O WhatsApp consiste em um aplicativo de trocas de mensagens e de comunicação em áudio e vídeo pela Internet. O aplicativo está disponível para *smartphones* Android, iOS, Windows Phone, Nokia e computadores Mac e Windows. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/noticia/whatsapp-historia-dicas-e-tudo-que-voce-precisa-saber-sobre-o-app/80779>. Acesso em: 12 jul. 2021.

Quanto às formações, percebemos, pela análise dos dados, que todas as professoras realizaram curso superior e pós-graduação, e consideramos interessante o fato de quatro das cinco pesquisadas terem cursado a Especialização em Psicopedagogia. Dentre as professoras selecionadas, apenas Violeta cursou mestrado e atualmente cursa doutorado.

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

Reflexões sobre os trabalhos pedagógicos desenvolvidos durante a pandemia

Segundo dados disponíveis na plataforma⁸ da Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU), a Rede Municipal de Educação de Uberlândia é composta por 67 escolas destinadas a oferecer exclusivamente a Educação Infantil. Além disso, possui outras 45 instituições das Organizações da Sociedade Civil (OSC), que funcionam em parceria com a rede municipal, e 54 escolas de Ensino Fundamental oferecem salas/turmas de Educação Infantil.

Não é nosso objetivo neste trabalho analisar os documentos que deveriam orientar as ações e as práticas na Educação Infantil, mas consideramos importante destacar que, segundo Oliveira (2020), a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a coordenação pedagógica das áreas de ensino do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE)⁹ foram responsáveis pela organização do trabalho que deveria ser desenvolvido na rede durante a pandemia da Covid-19. Ainda, segundo Oliveira (2020), não houve participação dos profissionais das instituições educativas e familiares nesse planejamento.

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

Art. 15 Devido à impossibilidade de cumprir as atividades não presenciais com os estudantes da faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos, os seus

⁸ Dados disponíveis em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/escolas-municipais-uberlandia/>.

⁹ O Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) é uma instituição vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Esse Centro de Estudos tem como objetivo desenvolver programas e projetos de estudos, pesquisas, ações de intervenção pedagógica no cotidiano das unidades escolares e, principalmente, ser um local de encontro dos servidores da rede municipal de ensino em prol da formação continuada desses profissionais e da troca de experiências. O CEMEPE foi oficializado pela Secretaria Municipal de Educação por meio do Decreto nº 5338, em 15/10/1992. Fonte: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/cemepe/>.

responsáveis *serão orientados pela equipe escolar*, sobre como incentivar as crianças no sentido de assegurar o seu desenvolvimento: o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar, o conhecer-se (UBERLÂNDIA, 2020, p. 1, grifo nosso).

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

A partir dessa realidade, buscamos mapear como foi desenvolvido o trabalho pedagógico de algumas professoras que atuaram durante a pandemia na rede municipal de Uberlândia - MG.

A organização e o planejamento do trabalho pedagógico

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

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

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

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

Percebemos, assim, esse conceito do vínculo sendo atribuído não apenas à relação entre as professoras e as crianças, mas em relação a crianças, que, de certa forma, se tornou comprometido pelas aulas remotas. Nessa realidade, a tarefa de trabalhar a afetividade e de

considerar a sensibilidade das crianças se tornou um desafio ainda maior. Ainda sobre a questão afetiva, Menezes e Francisco (2020) observam que, para além de todas as dificuldades impostas pelo contexto de pandemia, a mudança de ensino presencial para ensino remoto trouxe consequências para a saúde emocional dos estudantes e professores que podem interferir na formação geral dos sujeitos.

Outros autores, como Ping, Fudong e Zheng (2020) apontaram como um dos grandes problemas da educação online a lacuna na interação entre professores e crianças, aumentando a necessidade de buscar meios de viabilizar a interação mesmo de forma virtual. Reforça-se, assim, a ideia de priorização de um planejamento que atendessem também às necessidades emocionais dos alunos e trabalhasse a afetividade, evitando a lacuna criada pelo distanciamento social.

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

Sobre a importância da organização de ambientes seguros e propícios para o desenvolvimento das crianças e o acesso a diferentes materiais, encontramos as seguintes observações: “É preciso preparar um ambiente seguro e interativo com materiais pedagógicos que vão contribuir para o desenvolvimento das crianças” (Professora Lírio); “Acesso a diferentes materiais, texturas, contextos musicais, de leitura, pintura etc” (Professora Violeta).

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

Em meio às falas, outro ponto comum entre as percepções das professoras para se pensar a organização do trabalho pedagógico estava a importância da flexibilização e da adequação às especificidades das crianças e a necessidade de se pensar vivências que privilegiassem a escuta atenta: “A flexibilização é um outro aspecto que deve ser contemplado, no sentido de atender às descobertas e vivências que podem surgir no contexto escolar” (Professora Lavanda); “A

primeira coisa muito importante que tem que ser contemplada é uma escuta atenta para a família e um olhar cuidadoso e respeitoso, cheio de possibilidades para a criança e seu desenvolvimento. Seja a mais simples e óbvia ação ou atividade” (Professora Rosa).

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

Muito se aproxima da linha teórica, conhecida como Pedagogia da Escuta, a perspectiva dessa professora, igualando-se a uma abordagem feita por Malaguzzi (2016) em seus estudos. No livro sobre as cem linguagens das crianças, o autor aborda questões sobre o potencial das crianças, sobre seu protagonismo e sobre a função essencial que o professor assume com a escuta para, assim, direcioná-la e atuar com a criança no processo de ensino-aprendizagem. “Pensamos em uma escola para crianças pequenas como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças. Pensamos na escola como uma espécie de construção em contínuo ajuste” (MALAGUZZI, 2016, p. 69).

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

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

Com intuito de compreender melhor como se deu o processo de organização do trabalho pedagógico, solicitamos que as professoras relatassem um pouco mais sobre a realização do planejamento. Três professoras citaram que seguiam temas sugeridos pela Prefeitura Municipal de Uberlândia: “Fizemos o planejamento dentro do grupo docente e educadoras de sala, parceria na elaboração das atividades listadas na questão anterior. Seguimos temáticas pré-estabelecidas pela Secretaria da Educação” (Professora Violeta); “O trabalho foi planejado, escolhendo temáticas relacionadas às Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil, planejadas

pela professora e profissionais que atuavam no GII” (Professora Lavanda); e “O meu trabalho foi pautado nas sugestões de temas sugeridos pelo Cemepe, o que para mim foi bem difícil. Mas tentei o máximo contemplar a realidade das famílias” (Professora Girassol).

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

Outras duas professoras demonstraram maior grau de autonomia para organização do planejamento:

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

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

Segundo a professora Lírio, é importante contemplar no planejamento as contações de histórias, acompanhadas também de musicalização. Para Brito (2003), quando as crianças estão ouvindo relatos e, posteriormente, criando novas histórias, “elas estimulam sua capacidade inventiva, desenvolvem, assim, o contato e a vivência com a linguagem oral” (BRITO, 2003, p. 161).

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

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

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

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

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

O trabalho pedagógico desenvolvido

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

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

No início do ano, enviei um questionário *online* para conhecer as famílias e bebês. Pois, assim, seria mais fácil pensar em propostas possíveis para a maioria. As propostas foram planejadas de forma que contemplassem os campos de experiências e objetivos de aprendizagem. Porém, a minha prioridade era os direitos de aprendizagem e a realidade das famílias. (Professora Girassol).

Percebemos que a utilização desse questionário *online* se mostrou uma boa estratégia ao permitir que ela conhecesse um pouco das famílias e dos bebês com os quais teve um breve contato presencial no começo do ano, antes da pandemia. Segundo Souza (2009), essa interação família/escola é necessária e importante para que os dois lados conheçam suas realidades e suas limitações, de forma que posteriormente possam buscar caminhos que permitam o entrosamento entre si para a aprendizagem das crianças. Conforme Reis (2007, p. 6), a escola “nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos”.

Dessa forma, a fala da professora demonstra a intrínseca relação entre o que foi abordado nesse artigo sobre a necessidade de se aproximar o trabalho pedagógico da realidade das famílias e de atender a especificidade de cada criança, mesmo com a sugestão dos temas.

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

Sobre a participação familiar, percebemos que foram relatadas diferentes realidades entre as professoras, desde aqueles que apresentaram maior cooperação até aqueles com pouca presença ou problemas de comunicação: “No geral, foi positiva, com média de 60% das famílias dando algum retorno das atividades ou interação” (Professora Lavanda); “Muito positiva, em 2020, conseguia em torno de 15 a 16 participações nas primeiras edições do jornal. Depois, caiu um pouco em torno de 10-8 participações e esse ano de 2021 com 28 bebês está em média 21 a 22 famílias interagindo” (Professora Rosa).

As professoras Rosa e Lavanda relataram um maior engajamento, com boa participação das famílias, principalmente, no caso de Rosa, com seu projeto do Jornal Virtual, como foi apresentado no tópico anterior. É possível conectar que a participação efetiva tenha vindo justamente dessa estratégia que a professora utilizou para envolver os familiares no processo de aprendizagem das crianças. Em contraposição, a professora Violeta menciona a falta de participação das famílias no decorrer do trabalho: “Muito pouca (participação), menos da

metade do número de alunos por sala enviavam as atividades” (Professora Violeta), assim como a professora Lírio:

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

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

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

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

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

Ao destacar que as famílias valorizavam mais as atividades tradicionais, relacionadas a tarefas com papéis e lápis, Girassol se recorda das reuniões pedagógicas com as famílias e a falta delas nesse momento. Dessa forma, essa relação feita pela professora com o fato de que nas reuniões seria possível apresentar a importância de outras atividades, que não fossem as

com uso apenas de papel e de lápis – por exemplo, a manipulação de objetos ou atividades de leitura e de contação de histórias, musicalização e até mesmo diferentes brincadeiras, todas muito importantes para o desenvolvimento das crianças – também foi percebida durante as análises.

Já as percepções de Lírio e Violeta abordam que aquelas famílias que buscavam participar e se engajar no processo tiveram uma boa recepção, gostavam das atividades propostas e percebiam evoluções no desenvolvimento das crianças: “As poucas famílias que participavam gostavam e viram evolução em seus filhos, mas a maioria não participou, pois, como o ensino não é obrigatório de 0 a 3 anos, preferiram não participar. Justificavam falta de tempo, falta de acesso a TICs, internet, entes doentes na família” (Professora Violeta); “As famílias que participaram engajaram muito bem, gostaram de poder participar junto aos seus filhos” (Professora Lírio).

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

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

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

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

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

no retorno das “aulas remotas”, tivemos orientações mais específicas dentro das possibilidades. (Professora Lavanda).

Com essa experiência no início do ano, antes das aulas remotas, é possível que se faça uma comparação entre as experiências que foram propiciadas durante o ano letivo de 2020. Embora, nas aulas online, as professoras também pudessem desenvolver projetos diferenciados. Considerando-se a realidade e o interesse das crianças, torna-se mais difícil que isso aconteça por meio de aulas remotas, em especial, por receberem do município “temáticas” que deveriam ser trabalhadas. Alves (2020) analisa em seus estudos a necessidade de adaptação dos professores a partir do atual contexto de pandemia:

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

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

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

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

Esses relatos demonstram que as professoras dialogavam e construíam propostas coletivas com seus pares, seguindo as orientações municipais, além da grande utilização do aplicativo *WhatsApp*, seja para se comunicarem com as famílias para enviarem as atividades e receberem devolutivas, seja para se comunicarem com outras docentes e estabelecerem essa

rede de parceria para conseguirem atender às temáticas apresentadas. O autor Lemos (2013) ressalta que o uso de novas tecnologias pela sociedade contemporânea amplia o potencial comunicativo e proporciona a troca de informações em diversas formas e, embora seus estudos tenham sido realizados antes da pandemia, as aulas remotas comprovaram mais uma vez, por meio do uso de aplicativo de mensagens, essa possibilidade diferenciada de atividade pelo uso de tecnologias. Ou seja, em um contexto no qual não se poderia ter contato “físico”, o uso de aplicativos e de redes sociais poderia possibilitar trocas e diálogos, mesmo que de forma remota. Entretanto, não se pode romantizar essa questão, já que muitas famílias e profissionais não possuíam materiais informacionais, como computadores, *tablets*, redes de internet, e a prefeitura não disponibilizou recursos financeiros para essa adaptação.

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

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

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

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

é por meio dessa comunicação emocional, sua forma essencial de relação com o mundo, que a criança se apropria da linguagem e vai estabelecendo os primeiros contatos. Essa experiência possibilita à criança pequenininha ampliar o rol de objetos que insere em sua percepção e assim vai, paulatinamente, ampliando sua atividade, organizando e reorganizando os processos psíquicos e começa a formar os traços de sua personalidade (MELLO; SINGULANI, 2014, p. 885).

Nesse sentido, por meio da comunicação emocional direta, criança e adulto se relacionam, e as trocas, as interações, promovem a formação de funções psíquicas superiores. Sobre essa relação criança-adulto, Elkonin (1969, *apud* SILVA, 2013) afirma que “no primeiro ano de vida, todas as aquisições da criança aparecem sob a influência imediata dos adultos, que não somente satisfazem todas suas necessidades, como também organizam seu contato variado com a realidade, sua orientação no espaço e as ações com os objetos” (ELKONIN, 1969 *apud* SILVA, 2013, p. 141).

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

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

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

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

O vírus trouxe luz para mim enquanto professora-pesquisadora. Me fez parar e olhar pra dentro de mim, não pensar em dinheiro, porque só pensava em

dobras para sair do atoleiro financeiro e mais me afundava, ficava sem tempo, sem energia e o planejamento sendo carregado de qualquer forma. Meu olhar é outro, minha relação com as famílias é outra também. Nem gostava de conversar diretamente quando era presencial. Uma relação fria e sem propósito, pois nos referimos mais ao cuidar físico que era e ainda é na visão de algumas famílias a parte que elas esperam da escola (creche), como assistencialista (Professora Rosa).

Os discursos aqui apresentados são fundamentais para se compreender um pouco de como foi desenvolvido o trabalho das professoras que participaram da presente pesquisa e a importância de se pensar o fazer docente. Por nos encontrarmos como professores, fazemos parte de uma educação continuada e permanente. Quando a professora Rosa menciona ter se reencontrado como professora-pesquisadora nesse período, pudemos repensar e refletir sobre esse ano, certamente marcado por tantas perdas para o país e para muitas famílias, mas também de muitos ensinamentos no âmbito profissional e pessoal de cada um de nós.

Nesse mesmo sentido, Freire (1993) salientava que foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, na medida em que o transformávamos, em que o reinventávamos, que terminamos por nos tornar ensinantes e aprendizes.

Em linhas gerais, podemos afirmar, por meio das análises dessa pesquisa, que as professoras buscaram propor trabalhos que realmente envolvessem as famílias para a realização das atividades com as crianças. Preocupações em possibilitar aprendizagens e o desenvolvimento das crianças foram recorrentes em seus relatos, o que coaduna com os estudos desenvolvidos pela Psicologia histórico-cultural, nos quais a educação escolar é apresentada como primordial para o desenvolvimento das capacidades humanas. A partir de um trabalho sério desde a primeira infância é possível a formação de sujeitos conscientes, capazes de construir análises críticas e transformadoras do mundo em que vivem.

Considerações finais

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

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

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

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

O objetivo da pesquisa consistiu em apresentar estudos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com a primeira infância em creches da Rede Municipal de Educação de Uberlândia, Minas Gerais, em um período de pandemia de Covid-19, e, por meio das análises, identificamos que as professoras se propuseram a manter um vínculo afetivo com as crianças, apesar da distância física, por entender a importância da afetividade para o trabalho pedagógico, com vistas a incidir sobre o desenvolvimento humano. Buscaram em seus planejamentos atender às necessidades físicas, emocionais e de socialização das crianças, e na escuta atenta delas e de suas famílias para que elas tanto se engajassem quanto sustentassem os trabalhos pedagógicos durante o ensino remoto.

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

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

Referências

- ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas: Educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, jun. 2020. Doi: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 19 jun. 2021.
- BORBA, R. C. N. *et al.* Percepções docentes e práticas de ensino de Ciências e Biologia na pandemia: uma investigação da Regional 2 da SBEnBio. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, Florianópolis, p. 153-171, jul. 2020. Doi: 10.46667/renbio.v13i1.337. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/337>. Acesso em: 19 jun. 2021.
- BRITO, T. A. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CARVALHO, M. C. O porquê da preocupação com o ambiente físico. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *et al.* **Os fazeres na educação infantil**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Ribeirão Preto: CINDEDI, 2009. p. 156-158.
- LEMOS, A. **A comunicação das coisas**: teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Annablume, 2013.
- MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.
- MEDEL, C. R. M. A. **Educação Infantil**: da construção do ambiente às práticas pedagógicas. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- MELLO, S. A.; SINGULANI, R. A. D. As crianças pequenininhas na creche aprendem e se humanizam. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 17, n. 3, p. 37-50, set./dez. 2014. Doi: 10.4025/tpe.v17i3.28206. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28206>. Acesso em: 19 jun. 2021.
- MENEZES, S. K. O.; FRANCISCO, D. J. Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 28, p. 985-1012, dez. 2020. Doi: 10.5753/rbie.2020.28.0.985. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/rbie/article/view/v28p985>. Acesso em: 19 jun. 2021.
- MOREIRA, J. A. C. **Saber docente, oralidade e cultura letrada no contexto da educação infantil**: análise da prática docente à luz dos autores da Escola de Vygotsky. 2009. 235f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3231>. Acesso em: 19 jun. 2021.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, N. A. S. História e Ensino: entendendo a dinâmica do ensino remoto nos anos iniciais da rede municipal de ensino de Uberlândia em tempos de isolamento social. *In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA*, 11., 2020, Ponta Grossa. **Anais [...]**. Ponta Grossa: Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História, 2020. Disponível em:

https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epoh2020/1606440018_ARQUIVO_0e51f485978989c3cb571861d33ca142.pdf. Acesso em: 19 jun. 2021.

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

PAROLIN, I. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Fortaleza: Educar Soluções, 2003.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista **HISTEDBR on-line***, Campinas, v. 9, n. 33, p. 78-95, mar. 2009. Doi: 10.20396/rho.v9i33.8639555. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 19 jun. 2021.

PING, Z.; FUDONG, L.; ZHENG, S. **Thinking and practice of online teaching under COVID-19 epidemic**. *In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPUTER SCIENCE AND EDUCATIONAL INFORMATIZATION (CSEI)*, 2., 2020, Xinxiang. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=9142533>. Acesso em: 19 jun. 2021.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, ago. 1997. Doi: 10.1590/S1414-32831997000200006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfr4dmSD/?lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2021.

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

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCHABERLE, I. M.; SOUSA, V. V.; ANDRADE, I. C. F. Reggio Emilia: a criança como protagonista da aprendizagem. **Gepesvida**, São José, v. 4, n. 9, p. 83-99, dez. 2018. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/321>. Acesso em: 19 jun. 2021.

SCHMIDT, B.; PALAZZI, A.; PICCININI, C. A. Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **REFACS**, Uberaba, v. 8, n. 4, p. 960-966, 2020. Doi: 10.18554/refacs.v8i4.4877. Disponível em:

<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/4877>. Acesso em: 19 jun. 2021.

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

SILVA, J. C. É hora de trocar a fralda! Contribuições da teoria histórico-cultural para o trabalho com bebês na Educação Infantil. *In*: ARCE, A. (org.). **Interações e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Alínea, 2013. p. 41-72.

SOUZA, M. E. P. **Família/escola**: a importância dessa relação no desempenho escolar. Programa de Desenvolvimento Educacional, Santo Antônio da Platina, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2021.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Resolução nº1, de 27 de maio de 2020. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, 2020. Disponível em: <http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/5877.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2021.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996. 287 p.

Submetido em 15 de outubro de 2021.

Aprovado em 22 de fevereiro de 2022.