

ARTIGO

CRIANÇA “DENTRO E FORA DA CAIXA”: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO RETORNO AO PRESENCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MICHELLY GREICE SETLIK¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3722-8313>

[<michellysetlik29@gmail.com>](mailto:michellysetlik29@gmail.com)

PURA LÚCIA OLIVER MARTINS¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1639-0798>

[<pura.oliver@gmail.com>](mailto:pura.oliver@gmail.com)

¹ Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Curitiba, Paraná (PR), Brasil.

RESUMO: Este artigo analisa as iniciativas de professores da Educação Infantil e dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) no retorno às práticas pedagógicas presenciais após o ensino remoto decorrente da pandemia da covid-19. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou entrevistas semiestruturadas com oito docentes da Rede Municipal de Araucária (PR). A análise foi realizada segundo Bardin (2016), com auxílio do *software Atlas.ti*. Os resultados revelam que os professores reformularam suas práticas, ressignificaram o planejamento e fortaleceram a escuta e o olhar para as crianças, priorizando os direitos de aprendizagem previstos na BNCC. Dentre os desafios enfrentados estão lacunas na oralidade, socialização, motricidade e autonomia infantil. Em resposta, os docentes adotaram estratégias como contação de histórias com participação ativa, rodas de conversa, brincadeiras, reconfiguração dos espaços e uso de tecnologias. Conclui-se que o retorno ao presencial exigiu sensibilidade, criatividade e intencionalidade dos professores, evidenciando a importância da escuta ativa, da formação continuada e do planejamento centrado na criança para uma educação infantil mais humanizada, responsiva e conectada com as necessidades do pós-pandemia.

Palavras-chave: educação infantil, pandemia, prática pedagógica, ensino remoto, desenvolvimento infantil.

CHILD “INSIDE AND OUTSIDE THE BOX”: PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE RETURN TO EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: This article analyzes the initiatives of Early Childhood Education teachers and Municipal Centers for Early Childhood Education (CMEIs) during the return to in-person pedagogical practices after the remote teaching period caused by the covid-19 pandemic. This qualitative research involved semi-structured interviews with eight teachers from the Municipal Education Network of Araucária (PR). Data analysis was based on Bardin (2016) and supported by the *Atlas.ti software*. The results reveal that

teachers restructured their practices, redefined their planning, and strengthened their listening and attention to children, prioritizing the learning rights established in the BNCC. The main challenges included gaps in children's orality, socialization, motor development, and autonomy. In response, educators adopted strategies such as storytelling with active participation, group conversations, play-based activities, spatial reorganization, and the use of digital technologies. It is concluded that the return to in-person teaching demanded sensitivity, creativity, and intentionality from teachers, highlighting the importance of active listening, ongoing professional development, and child-centered planning for a more humane and responsive Early Childhood Education.

Keywords: early childhood education, pandemic, pedagogical practice, remote teaching, child development.

NIÑO “DENTRO Y FUERA DE LA CAJA”: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL REGRESO A LA EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN: Este artículo analiza las iniciativas de los docentes de educación infantil y de los Centros Municipales de Educación Infantil (CMEIs) en el regreso a las prácticas pedagógicas presenciales tras el período de enseñanza remota causado por la pandemia de covid-19. La investigación, de carácter cualitativo, utilizó entrevistas semiestructuradas con ocho docentes de la Red Municipal de Educación de Araucaria (PR). El análisis de los datos se basó en Bardin (2016), con el apoyo del *software Atlas.ti*. Los resultados muestran que los docentes reestructuraron sus prácticas, redefinieron la planificación y fortalecieron la escucha y la atención a los niños, priorizando los derechos de aprendizaje establecidos en la BNCC. Los principales desafíos identificados fueron lagunas en la oralidad, socialización, motricidad y autonomía infantil. Como respuesta, se adoptaron estrategias como narraciones con participación activa, conversaciones en grupo, juegos, reorganización de espacios y uso de tecnologías digitales. Se concluye que el regreso a la enseñanza presencial exigió sensibilidad, creatividad e intencionalidad docente, destacando la importancia de la escucha activa, la formación continua y la planificación centrada en el niño para una educación infantil más humana y receptiva.

Palabras clave: educación infantil, pandemia, práctica pedagógica, enseñanza remota, desarrollo infantil.

A SARS-COV-2 (COVID-19) E AS REORGANIZAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Em dezembro de 2019, surgiram casos de pneumonia desconhecida em Wuhan, China, e em janeiro de 2020 foi identificado o novo coronavírus SARS-CoV-2. A doença espalhou-se rapidamente, e foi declarada pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020. Até 17 de janeiro de 2023, a OMS registrou mais de 662 milhões de casos e 6,7 milhões de mortes no mundo, com o Brasil em 5.º lugar entre os países mais afetados. No Brasil, o primeiro caso foi confirmado em 26/02/2020, e até 18/01/2023 ocorreram 695.524 mortes, segundo o Ministério da Saúde.

Em 11 de março de 2020, a OMS declarou a covid-19 uma pandemia, exigindo medidas como isolamento social. Uma das ações emergenciais para atender à “nova realidade” foi a adoção do ensino remoto nas instituições de ensino, o que exigiu rápida adaptação por parte das instituições e educadores. Professores tiveram que aprender a utilizar novas tecnologias para atender crianças e adolescentes. Esse processo representou um desafio também para os estudantes e suas famílias. Estas assumiram um novo papel na mediação do aprendizado e aqueles perderam o convívio escolar. O ambiente pedagógico deu lugar ao espaço doméstico, com todas as suas limitações e particularidades.

Essa transição escancarou desigualdades sociais, econômicas e de acesso ao tempo e a recursos pedagógicos.

Ribeiro (2021) descreve como a chegada inesperada do vírus pegou todos de surpresa, despreparados, impedindo que adultos e crianças tivessem tempo para acolhimento e escuta. Isso resultou em uma adaptação rápida e forçada às atividades pedagógicas remotas. Sommerhalde (2022) relata que, na Educação Infantil, em que as interações e o ambiente presencial são essenciais, os professores tiveram que pensar, adaptar e planejar atividades para o remoto, tarefa até então impensada para essa etapa educacional.

Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos em lei e os limites para o atendimento durante o período de atividades remotas, a seguinte problemática foi levantada: quais foram as iniciativas realizadas pelos professores e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) no retorno da prática pedagógica presencial para atender as lacunas de aprendizagem e desenvolvimento das crianças?

Diante desse cenário de mudanças e desafios inéditos, torna-se fundamental compreender como as práticas educativas foram transformadas e quais estratégias foram adotadas para garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, especialmente na educação infantil. Analisar essas adaptações e suas implicações permite refletir sobre as lacunas e potencialidades reveladas durante a pandemia, além de apontar caminhos para a construção de uma educação mais inclusiva e resiliente diante de futuras crises. Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo analisar as iniciativas adotadas por professores e CMEIs no retorno às práticas pedagógicas presenciais, visando atender às lacunas de aprendizagem das crianças e assegurar os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, esta investigação se justifica por sua relevância social, científica e acadêmica, ao evidenciar a persistência dos impactos da pandemia na educação após retorno presencial, possibilitando compreender os desafios enfrentados, o compartilhamento de práticas significativas e o reconhecimento da atuação colaborativa dos professores da educação infantil.

EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A educação infantil, inicialmente focada no cuidado assistencial, evoluiu ao longo do tempo com estudos e legislações que redefiniram seu papel. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei Federal n.º 9.394/96) estabelece que a educação infantil visa o desenvolvimento integral da criança até cinco anos, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Ela é a primeira etapa da educação básica, oferecendo creches para crianças de até três anos e pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos. A educação infantil tem a responsabilidade de oferecer experiências pedagógicas, como contar e ouvir histórias, expressar-se de várias formas e escolher papéis em jogos de faz de conta, promovendo o crescimento integral das capacidades da criança (Kusunoki; Conceição, 2021).

Assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece as aprendizagens essenciais na educação básica, assegurando os direitos dos estudantes ao desenvolvimento e à aprendizagem. Na educação infantil, destacam-se seis direitos fundamentais: conviver, brincar, participar, expressar, explorar e conhecer-se. Desse modo, a BNCC organiza o ensino em cinco campos de experiência: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, e também estabelece objetivos de aprendizagem para diferentes faixas etárias (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas).

A BNCC define as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da educação infantil. Vygotsky (1987) afirma que o brincar é uma atividade criativa e imaginativa que, ao se combinar com a realidade, permite à criança explorar novas formas de expressão, interpretação, ação e construção de relações sociais. Oliveira (1998) ressalta que, ao vivenciar papéis sociais nas brincadeiras de faz de conta,

a criança cria significados, o que estimula sua imaginação e promove autonomia, reforçando o brincar como uma atividade essencial para seu desenvolvimento.

O segundo eixo estruturante são as interações, que, por meio da brincadeira, permitem às crianças aprender a conviver, interagir e resolver conflitos. Vygotsky (1998) ressalta que brincar estimula criatividade e habilidades sociais. Para Ribeiro (2021), o ambiente escolar é um espaço rico em convivências e interações significativas, favorecendo o desenvolvimento. Isso reforça Palangana (2015), que vê, na teoria sociocultural de Vygotsky, o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais e da participação ativa do indivíduo na construção do seu ambiente.

Para Vygotsky (1998), aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados: um possibilita o outro. Assim, o autor descreve três níveis de desenvolvimento: a Zona de Desenvolvimento Real, que envolve o que a criança já pode fazer sozinha; a Zona de Desenvolvimento Potencial, que diz respeito ao que a criança pode realizar com o auxílio de adultos ou colegas mais experientes; e a distância entre essas zonas é chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Logo, o papel do professor é essencial para orientar o aperfeiçoamento das habilidades ainda não consolidadas pelos estudantes. Torna-se, portanto, fundamental que o docente planeje práticas que assegurem esses direitos, considerando as necessidades e especificidades da turma, com ênfase nas interações e nas brincadeiras. Além disso:

[...] o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãs. Isso exige que levemos em consideração suas diferentes características, não só em termos de história de vida ou região geográfica, mas também em classe social, etnia e sexo (Kramer, 2002, p. 19).

Kramer (2002, p. 38) elenca os princípios fundamentais para orientar a prática pedagógica na educação infantil, entre eles: partir da realidade das crianças e reconhecer sua diversidade; observar e valorizar as interações infantis; acreditar nas capacidades das crianças; propor atividades significativas e prazerosas; ampliar a construção do conhecimento, possibilitando o acesso a saberes do mundo físico e social; e favorecer a participação e a ajuda mútua entre as crianças.

Esses princípios dialogam com outros de estudiosos da área. Partir da realidade das crianças, reconhecendo sua diversidade, implica criar um ambiente acolhedor e instigante, onde elas se sintam pertencentes e livres para se expressar (Rosenau, 2012). Observar e valorizar as interações infantis é essencial para o desenvolvimento humano, uma vez que as relações com outras crianças e adultos fora do núcleo familiar contribuem para a construção de modos próprios de agir, sentir e pensar; cabe ao professor mediar essas trocas e organizar o espaço físico para favorecê-las.

Outro princípio refere-se a acreditar nas capacidades das crianças, favorecendo a construção de uma autoimagem positiva. Na educação infantil, é importante que elas sejam protagonistas, enquanto o professor atua como mediador do processo, propondo situações estimulantes, ouvindo atentamente e instigando a construção conjunta do conhecimento (Edwards; Gardini; Forman, 2016).

Igualmente, propõe-se que as atividades sejam significativas, desafiadoras e prazerosas, estimulando a curiosidade e valorizando os interesses das crianças. O ensino precisa ser flexível e considerar a diversidade, uma vez que “as atividades selecionadas devem priorizar a diversidade cultural, social e intelectual na sala de aula de educação infantil” (Rosenau, 2012, p. 93).

Ampliar a construção do conhecimento envolve abordar os campos de experiência da BNCC, promovendo relações com o cotidiano e a atualidade das crianças. A participação e a ajuda mútua favorecem a autonomia e a cooperação. Nesse contexto, a ZDP (Vygotsky, 1998) evidencia que a criança aprende com apoio de pares ou adultos, reforçando a necessidade de que o professor atue como mediador das aprendizagens, em consonância com os princípios de Kramer (2002) — participação, cooperação e valorização das interações (Koerich, 2012).

Para Fochi (2015; 2016), os campos de experiência são essenciais ao desenvolvimento integral infantil, construído nas relações com pessoas e o mundo. Segundo Barbosa e Fochi (2015), é fundamental considerar as vivências reais das crianças, suas interações, culturas e narrativas em diferentes linguagens, pois aprendem movidas pelo desejo de compreender o mundo.

Fochi (2015) afirma que organizar os campos de experiência requer três pilares: ludicidade, continuidade e significatividade. A ludicidade permite que a criança crie e atribua sentidos; a continuidade valoriza a sequência e o tempo necessário para aprofundar as experiências que, juntos, promovem aprendizagens ricas e significativas.

Além dos aspectos da prática, destaca-se o papel fundamental docente, cuja atuação na educação infantil é uma prática social complexa, que envolve relações formais e informais para a troca de ideias e construção de conhecimentos (Almeida; Soares, 2012). O conjunto de trocas sociais reflete-se no ambiente escolar, onde o professor equilibra a teoria da formação inicial e a prática

cotidiana. Martins (1989) distingue a "didática teórica", baseada em conjecturas para orientar a ação educacional, da "didática prática", que considera as necessidades sociais dos estudantes, "aquela vivenciada pelos professores [...]" (Martins, 1989, p. 21). Martins (1989) destaca que o professor, ao enfrentar as barreiras da sala de aula, busca adaptar-se à realidade do ambiente escolar, desenvolvendo a "didática prática". Isso se tornou ainda mais relevante durante o período de atividades remotas e no retorno às aulas presenciais, quando foi necessário considerar as necessidades e interesses específicos de cada criança que vinha.

ENTRE RETORNOS E REINVENÇÕES: CAMINHOS DA PRÁTICA

Metodologicamente, este estudo adota uma abordagem qualitativa, em que a proximidade com o problema de pesquisa oriundo da própria prática profissional "Quais as iniciativas dos professores da educação infantil e dos CMEIs no retorno da prática pedagógica presencial para atender às lacunas de aprendizagem e desenvolvimento das crianças?" foi fator primordial.

Escolheu-se a entrevista semiestruturada por sua flexibilidade e abordagem aberta, permitindo uma escuta profunda das experiências dos professores durante a pandemia e o retorno presencial (Minayo, 2001). A entrevista semiestruturada e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUCPR, por meio de parecer consubstanciado, sob o número: 6.514.726.

A coleta de dados envolveu professores que lecionaram durante o período de isolamento social/ensino remoto e no retorno das atividades presenciais.

Os participantes foram acessados pelas pesquisadoras por meio de suas atuações na Rede Municipal de Ensino e nas formações continuadas. Foram convidados via *WhatsApp*, onde foi explicada a finalidade da pesquisa e, após aceite, foram agendadas as entrevistas presenciais, conforme disponibilidade. Foram convidados dez professores, dos quais oito aceitaram participar. Cinco entrevistas foram presenciais, enquanto três ocorreram via *Google Meet* devido à impossibilidade de serem presenciais. As entrevistas com roteiro de perguntas abertas e gravadas com autorização duraram cerca de 25 a 60 minutos. As entrevistas foram transcritas com o *Software TurboScribe*. Em seguida, foi realizada uma leitura individual para corrigir erros e vícios de linguagem nas transcrições.

A análise de dados foi realizada com o auxílio do *software Atlas.ti*, para o qual foi solicitada uma licença temporária ao grupo de pesquisa CIDES (Criatividade e Inovação Docente no Ensino Superior) da PUCPR. Os documentos foram inseridos no *software* para a análise de dados, com referencial teórico de Bardin (2016). Iniciou-se uma "leitura flutuante" dos depoimentos dos participantes, conforme a primeira etapa de pré-análise proposta por Bardin. Em seguida, realizou-se uma análise aprofundada do material e o tratamento de dados, o que possibilitou a definição das categorias e subcategorias.

Para alcançar as categorias e subcategorias da pesquisa, as entrevistas transcritas foram codificadas no *Atlas.ti*. Os códigos foram criados à medida que padrões e recorrências nos dados eram

identificados, permitindo análise e extração de significados, sempre alinhados aos objetivos da pesquisa. A codificação foi organizada em quatro grupos: "dados de formação e atuação"; "conhecendo com quem se fala"; "do ensino remoto ao retorno presencial: do início à reorganização da prática"; e "entre as práticas pedagógicas de hoje".

Após codificação e categorização dos dados no *software*, passou-se à etapa de interpretação, inferência e discussão. As categorias sistematizadas deram origem às seguintes subseções: i) dados de formação e atuação: para situar os professores quanto à formação, local e tempo de atuação; ii) conhecendo com quem se fala: para ampliar a compreensão sobre os entrevistados e suas relações com a educação infantil; iii) do ensino remoto ao retorno presencial: abordando o ensino remoto, a reorganização das práticas e os desafios do retorno; iv) entre as práticas pedagógicas de hoje: destacando os significados extraídos do período e as práticas atuais na educação infantil.

Dados de formação e atuação

Foram realizadas oito entrevistas com professoras da Rede Municipal de Educação de Araucária (PR). Para preservar o anonimato, as participantes foram identificadas com nomes de flores, simbolizando a diversidade presente no ambiente escolar.

No quadro 1 estão descritos os nomes escolhidos em ordem alfabética com a respectiva idade de cada participante e o tempo de atuação como professora da educação infantil na Rede Municipal de Educação:

Quadro 1 - Identificação dos participantes

Flores	Idade (em anos)	Tempo de atuação
ADÁLIA	54	6
CALÊNDULA	40	14
GIRASSOL	34	4
JASMIM	33	6
LÍRIO	30	4
ONZE HORAS	35	12
ORQUÍDEA	26	3
ROSA	44	12

Fonte: as autoras (2024).

Quanto à formação acadêmica, 75% das participantes cursaram Pedagogia, outra é graduada em Formação de Professores e outra concluiu o magistério em nível técnico e está cursando Pedagogia. As especializações mais frequentes foram em educação infantil (três participantes), seguidas por alfabetização e letramento e educação especial (dois participantes em cada). Também foram mencionadas especializações em ensino lúdico e neuropsicopedagogia, com uma participante em cada área.

Conhecendo com quem se fala

A pergunta sobre a trajetória até a docência buscou compreender a identidade profissional das participantes com base nos “três A’s” propostos por Nóvoa (1992): adesão, ação e autoconsciência. A maioria escolheu a docência como primeira opção ou se identificou com a carreira pela convivência com crianças. Todas migraram para a rede pública em busca da estabilidade, e algumas iniciaram como estagiárias, destacando a importância dessas experiências na formação docente.

Todas demonstraram forte vínculo afetivo com a educação infantil. Jasmim (2024) destaca que o professor precisa estar aberto a novas perspectivas, observando a criança com sensibilidade e resgatando sua “criança interior” em atividades simples e lúdicas. Orquídea (2024) acrescenta que “[...] além de estar preparado para diferentes contextos, é preciso estar preparado para diferentes crianças, e

você estar ali, junto com elas”. Lírio (2024) ainda destacou o “choque de realidade” experimentado pelos professores entre o aprendizado na formação inicial e a prática em sala de aula. Ela também relatou que, ao concluir o curso, a teoria parecia idealizada, mas a realidade da sala de aula revelou desafios e diversidade. Ela se dedicou a lidar com essas situações, alinhando-se à Kramer (2005), que destaca o desafio de reconhecer a criança como sujeito histórico-cultural no ensino.

DO ENSINO REMOTO AO RETORNO PRESENCIAL: DO INÍCIO À REORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA

Diante da suspensão das atividades presenciais, adotou-se medidas emergenciais pelos órgãos competentes. Em âmbito nacional, a Portaria MEC n.º 343/2020 autorizou a substituição das aulas presenciais por atividades remotas. No Paraná, o Decreto Estadual n.º 4.258/2020 estabeleceu diretrizes para o enfrentamento da emergência de saúde pública causada pelo novo Coronavírus. Em Araucária, o Decreto Municipal n.º 34.357, de 18 de março de 2020, instituiu medidas para o enfrentamento da pandemia de covid-19, incluindo a facultatividade das atividades a partir de 18 de março e a suspensão das atividades pedagógicas presenciais a partir de 23 de março, por tempo indeterminado.

Posteriormente, no final de abril de 2020, o Conselho Municipal de Educação (CME) seguiu as orientações do Parecer CNE/CP n.º 05/2020 e publicou a Resolução CME n.º 01/2020, que regulamentou em regime especial a reorganização do calendário escolar e autorizou o cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. As unidades educacionais do município se organizaram conforme orientações do CME e da SMED. Para atender às demandas do período, utilizou-se estratégias como o envio de atividades via *WhatsApp*, realização de videochamadas e entrega de cadernos impressos às famílias sem acesso à *internet*.

Memórias de uma realidade “posta”: o período de isolamento e atividades pedagógicas remotas

Sobre as memórias desse período, as entrevistadas destacaram o uso de tecnologias e aplicativos como principal meio de contato com as famílias durante o isolamento. Calêndula relembra a produção de vídeos tutoriais para apoiar nas atividades em casa. Segundo Kenski (2008), as tecnologias, das mais simples às digitais, sempre fizeram parte da história humana e transformaram os processos de aprendizagem, devendo ser vistas como meios, não fins. Assim, embora essenciais no ensino remoto, também representaram desafios.

Onze Horas (2024) relatou dificuldades como acesso limitado à *internet*, exclusão digital e desafios enfrentados como docente. Kenski (2008) aponta que o avanço das tecnologias exige da educação adaptação e uso crítico desses recursos. Lírio destacou que o desconhecimento das ferramentas digitais gerou insegurança em muitos profissionais. A dificuldade de integrar essas tecnologias ficou evidente na pandemia, como observam Batista Martins *et al.* (2020), ao afirmarem que muitos professores não se sentiram preparados para transferir a sala de aula para o ambiente doméstico.

Embora já existissem diversas ferramentas digitais antes da pandemia, seu uso pedagógico era limitado e pouco valorizado, apesar do reconhecimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação — TDICs (Batista Martins *et al.*, 2020). Para Rosa (2024), a dificuldade imposta pela pandemia oportunizou aprender o que não se dominava, ressaltando a importância de acompanhar as mudanças.

Além das tecnologias, a ausência das famílias foi destacada como desafio. Onze Horas (2024) apontou a dificuldade de garantir que as atividades chegassem às crianças, visto que muitos retornos serviam apenas para registrar frequência diária. Girassol (2024) destacou que, durante o ensino remoto, era difícil para algumas famílias acompanharem as atividades, mas os professores estavam sempre disponíveis para apoiar tanto o desenvolvimento das crianças quanto às dificuldades enfrentadas pelas famílias. Durante o ensino remoto, não se pôde responsabilizar as famílias pela baixa participação, pois

assumiram, inesperadamente, funções docentes sem preparo adequado, mesmo com orientação dos professores (Kusunoki; Conceição, 2021).

Diante do ensino remoto, os professores da educação infantil buscaram estratégias para manter o vínculo com crianças e famílias, apesar das dificuldades e poucas respostas. Esse período revelou lacunas no aprendizado, mais evidentes com o retorno presencial, cujo impacto será abordado a seguir.

Dos olhares e sabores do retorno presencial

O retorno às atividades presenciais trouxe experiências inéditas, sensações novas para os profissionais da educação, marcadas por descobertas, desafios, facilidades, soluções e dificuldades. Conforme o Decreto Municipal n.º 35.818, de 1.º de abril de 2021, as aulas presenciais na Rede Pública de Araucária ficaram suspensas até 31 de julho de 2021. O retorno aos CMEIs foi escalonado e condicionado ao cumprimento dos protocolos sanitários definidos pelos Ministérios da Educação e da Saúde, como uso de máscaras, higiene, distanciamento e outras medidas de segurança.

Apesar das medidas sanitárias propostas, a insegurança ainda estava presente entre professores, famílias e crianças. Segundo Onze Horas (2024), muitas famílias se sentiam divididas entre garantir o sustento familiar e enviar os filhos para a escola, além de muitos professores estarem receosos e trabalhando com medo.

Apesar da insegurança da pandemia, muitas famílias precisavam enviar os filhos à escola para trabalhar, enquanto os professores enfrentavam desafios para manter o distanciamento em uma fase que exige contato próximo. Sobre o uso de máscaras, Onze Horas (2024) relatou que, apesar das orientações, muitas crianças não mantinham as máscaras nem o distanciamento social, tornando difícil para as professoras garantir esses cuidados durante o retorno às aulas. Complementada por Orquídea (2024):

[...] dominava todos de uma maneira gigantesca.[...] Era tudo muito controlado. Então, era como se a criança estivesse dentro de uma caixa. E você tivesse que cuidar ali pra não acontecer nada com aquela criança. E a gente sentia, não é isso (Orquídea).

Nota-se a preocupação diante das exigências do período, concomitantemente à revelação da fragilidade do trabalho docente, especialmente diante de desafios como acompanhar, de forma eficaz, o uso correto de máscaras pelas crianças.

O retorno presencial evidenciou as chamadas “crianças da pandemia”. Conforme a BNCC, essas, como todas as crianças da educação infantil, têm assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Ao chegarem à escola, elas trazem consigo suas experiências familiares e precisam aprender a se relacionar com adultos e outras crianças desconhecidas, em convívio em um ambiente coletivo (Barbosa; Fochi, 2015, p. 64). Logo, as interações e brincadeiras são essenciais na prática pedagógica da educação infantil. Desde o nascimento, as crianças interagem com o meio ao seu redor, promovendo trocas de experiências, fundamentais para o seu desenvolvimento (Oliveira, 2011).

Durante o isolamento, com atividades pedagógicas remotas, os eixos estruturantes e os direitos de aprendizagem foram limitados pela realidade atípica do período. Segundo Sommerhalder, Pott e La Rocca (2022, p. 6), houve um desmoronamento das "necessárias interações, o direito às brincadeiras entre pares e o envolver-se em relações sociais com outros adultos não familiares em coletivos sociais como na instituição de educação infantil". Na mesma linha de pensamento, Kusunoki e Conceição (2021) destacam que, durante a pandemia, a presença física foi uma ameaça à vida, tornando necessário que as crianças permanecessem em suas casas, o que levou a uma reorganização dos processos educativos. “Entretanto, ponderamos sobre as limitações presentes nessa reorganização” (Kusunoki; Conceição, 2021, p. 39).

Os reflexos e desafios das limitações ficaram evidentes no retorno às atividades presenciais, com dificuldades relacionadas à convivência e interações, conforme relatado pelas entrevistadas, incluindo Jasmim (2024), que destacou que a falta de interação durante a pandemia comprometeu o processo de aprendizagem na educação infantil, que é essencialmente social e baseada no contato e na brincadeira entre crianças. Essas interações são essenciais, pois permitem manifestar conhecimentos prévios e, simultaneamente, construir e compartilhar novos aprendizados. Conforme Ribeiro (2021):

Quando uma criança encontra outra, passa por momentos de observação, eleições únicas, trocas através de diferentes linguagens — corporal, verbal *etc.*, sedimentando, assim, suas escolhas em seus pares, que, por sua vez, lhe auxiliarão na constituição da sua personalidade, segurança e autonomia [...] (Ribeiro, 2021, p. 164).

Oliveira (2011, p. 146) afirma que “as interações que as crianças estabelecem entre si, de cooperação, confrontação, busca de consenso, favorecem a manifestação de saberes, já adquiridos e a construção de um conhecimento compartilhado”. No retorno às atividades presenciais, essas interações no ambiente pedagógico infantil apresentaram lacunas, como destaca a entrevistada Lírio (2024): “[...] a gente percebeu muito mais medo das crianças também. E um afastamento também, eu acho que pelo tempo que a gente viveu a pandemia, de não fique tão perto, não converse tão perto do seu colega, não encoste [...]”. Lembrando que as interações durante o período remoto foram limitadas pelas circunstâncias impostas pela pandemia.

No retorno presencial, essas lacunas, que não foram plenamente abordadas no ensino remoto, tornaram-se evidentes, sendo notadas por crianças e professores, especialmente nas formas de expressão e no desenvolvimento das crianças. Estas estavam inseguras e choravam bastante devido ao longo período com a família (Onze Horas, 2024). Muitas buscavam mais a mãe, expressando-se principalmente através do choro, e algumas não falavam, tendo aprendido a se comunicar no CMEI, pois houve falta de socialização (Jasmim, 2024). Algumas crianças estavam mais arredias, e foi só no final do ano que uma aluna conseguiu se expressar mais (Adália, 2024).

Embora as crianças ainda não dominem a linguagem como um sistema simbólico, utilizam manifestações como o choro e o riso para se comunicar. Segundo Vygotsky (1987), essas expressões são importantes para o desenvolvimento, servindo como formas de comunicação e de expressão emocional e cognitiva. No retorno às atividades presenciais, os professores enfrentaram diversas situações de pranto e precisaram acolher esses sentimentos, ajudando as crianças a expressarem e compreenderem suas emoções.

Notou-se dificuldade na oralidade das crianças, a qual provocou dificuldade de compreensão. Adália (2024) relaciona esse obstáculo ao uso excessivo de eletrônicos durante o isolamento, o que reduziu o estímulo à oralidade e impactou negativamente o desempenho em sala de aula. A linguagem, especialmente a fala, é essencial para a construção de aprendizagens (Koerich, 2012). Durante as atividades remotas, as crianças se envolveram mais com ferramentas digitais, o que aparentemente reduziu o estímulo à oralidade, refletindo no retorno presencial. Para Girassol (2024), esse foi o maior desafio no retorno — lidar com as dificuldades¹ de fala das crianças —, a ponto de não conseguir compreendê-las. Segundo ela, o contraste entre o que ocorria antes da pandemia e o que encontrou depois foi tão grande que parecia uma realidade completamente distinta. Rosenau (2012) afirma que a linguagem se desenvolve por meio do intercâmbio social em contextos culturais, ou seja, das relações da criança

¹ Destacou-se o uso frequente do termo “dificuldade”. No entanto, é possível que essa expressão não tenha sido a mais adequada, já que “dificuldade” implica uma condição que interfere na capacidade de aprendizagem. O que se buscava evidenciar, na verdade, eram as lacunas de aprendizagem e desenvolvimento deixadas pelo período de atividades pedagógicas remotas, especialmente no que diz respeito à oralidade.

com o mundo. No isolamento, a limitação dessas interações, especialmente no ambiente educacional, comprometeu a construção do conhecimento.

Segundo Ribeiro (2021, p. 164), “em épocas de confinamentos das infâncias e limitações de acessos a espaços adequados e contatos com a natureza, a instituição de educação infantil passa a ser esse reduto de infâncias possíveis”. No retorno, Lírio (2024) observou lacunas na expressão corporal das crianças, especialmente dificuldades motoras, atribuídas ao uso excessivo de celulares e telas durante o isolamento. Durante esse período, as famílias usaram dispositivos digitais para entreter as crianças, e o retorno às aulas presenciais trouxe a oferta de ambientes e materiais diversificados, contrastando com a rotina limitada às telas.

Ao longo de sua trajetória, a Educação Infantil passou por diversas transformações e, segundo a BNCC, estrutura-se atualmente a partir dos eixos das interações e das brincadeiras. Segundo Kishimoto (2023), brinquedos e brincadeiras são essenciais nesse processo, pois contribuem para o desenvolvimento e a construção do conhecimento infantil. As interações, intrínsecas às brincadeiras, foram destacadas por Oliveira (1998) como uma oportunidade de observar as relações entre as crianças. No retorno ao presencial, percebeu-se lacunas nas formas como essas brincadeiras se desenvolveram.

Durante as atividades remotas, Oliveira *et al.* (2023) apontam que, apesar dos esforços dos professores para promover interações e brincadeiras, os resultados foram limitados, visto que a educação infantil depende do corpo e do contato com o outro. Entrevistadas como Lírio (2024) relataram brincadeiras mais individualizadas e relutância das crianças em compartilhar brinquedos no retorno ao modelo presencial. Esses conflitos na divisão de brinquedos, segundo Koerich (2012), precisam ser mediados pelo professor, pois são oportunidades de aprendizado e ajudam as crianças a lidar com frustrações e a desenvolver autonomia.

Apesar das dificuldades, as crianças continuaram a explorar diferentes espaços, mas apresentaram medo de estar perto dos outros. O “explorar” envolve movimentos, gestos, sons, formas e a interação com o ambiente, tanto escolar quanto natural. Rosa (2024) observou que o medo não estava nos espaços, mas na proximidade com os colegas, refletindo como as vivências durante o isolamento impactaram a socialização das crianças. A curiosidade infantil, no entanto, permaneceu como um fator importante na exploração dos espaços, como apontado por Vygotsky (1998), ao destacar que as crianças são naturalmente curiosas e têm o impulso de explorar e aprender sobre o mundo.

Girassol (2024) observou que, no retorno ao presencial, muitas crianças não eram autônomas em cuidados pessoais — reflexo da dependência familiar no ensino remoto. Com isso, os professores adotaram estratégias para incentivar a autonomia.

Corroborando isso, as professoras se colocam como mediadoras no processo de busca pela autonomia das crianças. De acordo com Vygotsky (1998), a ZDR refere-se às ações que as crianças conseguem realizar sozinhas, enquanto a Zona de Desenvolvimento Potencial diz respeito às ações que elas conseguem realizar com a ajuda de outros. Com o auxílio das professoras, as crianças internalizam essas ações e alcançam novas ZDRs. As estratégias e iniciativas dos professores fazem parte da ZDP, funcionando como uma “ponte” que possibilita a transição para a ZDR.

Durante o isolamento social, as crianças estavam acostumadas a receber atenção constante da família ou responsáveis. No entanto, ao retornarem ao ambiente pedagógico e coletivo, encontraram dificuldades para lidar com a espera pela vez, ouvir os colegas e entender as relações sociais. Essas questões se conectam com o campo de experiência da BNCC: “o eu, o outro e nós”. Fochi (2015) destaca que os campos de experiência favorecem o comportamento lúdico, organizando contextos que ampliam o acesso ao conhecimento, como o uso de materiais não estruturados e brinquedos, estimulando a criação de cidades, narrativas e papéis sociais desejados pelas crianças.

Na BNCC, o “conhecer-se” envolve o desenvolvimento da autoconsciência, da autoestima e do autoconhecimento dos estudantes, aspectos essenciais para o crescimento humano e a formação integral, incluindo o reconhecimento de suas emoções, habilidades e limitações. No retorno ao presencial, as entrevistadas observaram que as crianças traziam para a escola suas experiências e realidades vividas

em casa. Lírio (2024) destaca que, ao chegar à unidade educacional, muitas crianças não compreendiam os limites impostos pelos professores, visto que em casa podiam agir de maneira mais livre, portanto, o desafio foi estabelecer limites e comportamentos no ambiente escolar.

Lírio (2024) destaca essa questão dos "limites e comportamentos" remetendo a uma abordagem comportamentalista, focada na estimulação ou repressão de comportamentos desejáveis e indesejáveis (Nogueira; Leal, 2015). Isso evidencia que, ainda no campo da formação docente, persiste uma influência dessa perspectiva.

O retorno ao presencial trouxe desafios pois os professores não faziam parte da realidade física das crianças durante o isolamento. Elas tiveram que se adaptar a um novo espaço, rotina e regras, o que causou estranheza. Além disso, a perda de rotina alimentar e de sono, comum durante as atividades remotas, impactou as crianças, como observado na seletividade alimentar, mencionada por Lírio (2024). A alimentação, conforme Rosenau (2012), precisa ser vista como parte fundamental do desenvolvimento infantil, não apenas uma necessidade biológica.

Diante desse contexto, nota-se que o período de isolamento e atividades pedagógicas remotas deixou lacunas nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC, que precisaram ser remodeladas no retorno ao presencial.

ENTRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE HOJE

A análise das categorias revela como os professores da Educação Infantil reformularam seu papel ao repensar práticas e planejar com foco nas crianças, o que gerou reflexões importantes sobre o ensino remoto e contribuiu para seu crescimento profissional e pessoal.

Das remodelações da prática pedagógica

As participantes ressaltaram a necessidade de reformular suas práticas pedagógicas no retorno ao presencial, transcendendo a retomada da rotina anterior para atender às carências das crianças. A prática pedagógica é complexa e dinâmica, conforme Kramer (2002), e as "remodelações" referem-se às modificações significativas feitas pelos professores para enfrentar os desafios desse retorno.

Lírio classificou o retorno como uma nova etapa na qual, como profissional da educação, precisaria “tomar as rédeas”:

E a gente também, com a cabeça, com o psicológico abalado, com tudo aquilo que tava acontecendo, foi bem difícil de voltar, de saber qual era o limite ali. O limite da correção e o limite da compreensão, né, de entender que aquilo era uma nova etapa, mas também de que agora eu preciso tomar as rédeas disso aqui (Lírio, 2024).

A expressão “tomar as rédeas” reflete a iniciativa do professor em conduzir o retorno da melhor forma possível. Girassol (2024) destacou que esse retorno facilitou as trocas de experiências entre profissionais e crianças, ressaltando a importância do contato direto e das interações no processo de aprendizagem.

Adália (2024) e Lírio (2024) destacam que, no retorno ao presencial, o professor precisou desenvolver mais habilidades, criatividade e flexibilidade para lidar com uma nova realidade marcada por maior sensibilidade das crianças e contextos familiares fragilizados. O planejamento passou a exigir maior adaptação, além de renovação constante das práticas pedagógicas.

Diferenciar, planejar e considerar as crianças foram aspectos centrais nas remodelações pedagógicas no retorno ao presencial. O professor, segundo Martins (1989), encontra espaço para criar e intervir, promovendo situações que favorecem a aprendizagem. Em seguida, são apresentadas as interferências relatadas nesse período.

O diferenciar

Com a necessidade de remodelar as práticas pedagógicas no retorno ao presencial, as entrevistadas adotaram novas abordagens, como o uso mais frequente de histórias infantis nas atividades. Calêndula (2024) ressalta que “talvez eu inclua mais histórias... vídeos de histórias, coisa que antes eu nunca utilizei. Hoje em dia, de vez em quando, eu coloco algumas contadoras de histórias lá”.

Vygotsky (1998) afirma que a imaginação é novidade para crianças até os três anos, pois inicialmente há uma ligação direta entre palavra e objeto. Com o tempo, a imaginação se desenvolve a partir das experiências vividas, tornando-se uma atividade criativa essencial para as brincadeiras de faz de conta. Segundo Rosenau (2012), esse mundo imaginário é acessado, por exemplo, quando o professor conta histórias infantis que dialogam com os medos, desejos e descobertas da criança, permitindo-lhe repetir e identificar-se com esses enredos sem se cansar.

Adália (2024) ressalta que o retorno às atividades presenciais permitiu uma transformação na forma de contar histórias infantis, possibilitando uma abordagem mais envolvente e significativa, que valorizou ainda mais a interação e o interesse das crianças pelo universo narrativo:

[...] eu saí do livro. Até porque nunca gostei muito de ficar só usando o livro. Então, usei outro recurso como marionetes. Quando conto uma história, pergunto sobre os personagens, às vezes, peço para eles contarem também. Dou essa oportunidade. Então... quando eles começam a interagir... eles vão aprender mais. Eu vou trabalhar a oralidade, vou trabalhar também para eles ficarem mais desinibidos. Então, no meu planejamento com relação a uma história, não só conto, eu trago a criança para dentro da história, para que ela seja um participante [...] (Adália, 2024).

Rosenau (2012) destaca que os momentos de leitura e contação de histórias devem ser vivenciados como instantes mágicos, com o uso de materiais diferenciados e expressividade do professor. Kramer (2002) complementa que contar histórias, inventar enredos e criar narrativas são práticas fundamentais para que as crianças expressem sua compreensão do mundo, exercitem a criatividade simbólica e desenvolvam o trabalho em grupo.

Adália (2024) destacou a importância de envolver as crianças ativamente nas histórias infantis, permitindo que participem e, assim, desenvolvam suas habilidades de oralidade e expressão. Segundo Barbosa e Fochi (2015, p. 66), "valorizar as vozes das crianças, escutar as histórias que contam, conversar com elas mesmo quando ainda não são capazes de responder com palavras é construir narrativamente uma vida cotidiana rica, alegre e compreensível". Isso evidencia a necessidade de os professores de educação infantil oferecerem oportunidades para que as crianças sejam ouvidas em suas diversas linguagens e atividades, como pontuado por Girassol (2024):

Eu sempre busco fazer atividades mais lúdicas, como lá fora, aquela coisa que envolva todo mundo, porque às vezes os professores que estão no dia, todo dia com eles, acabam dando outras atividades, então como entro uma, duas vezes por semana na sala, sempre busco brincadeiras mais lúdicas, brincadeiras cantadas, roda de conversa, mais coisas dinâmicas (Girassol, 2024).

As rodas de conversa desenvolvem a linguagem de forma significativa, valorizando o discurso das crianças. Esses momentos fortalecem a autoestima e a construção da identidade infantil (Rosenau, 2012). Nesse sentido, Girassol adota rodas de conversa com brincadeiras para favorecer a expressão, a socialização e o desenvolvimento das crianças. Segundo Koerich (2012), esses momentos são essenciais para estimular a fala e as múltiplas dimensões infantis. Barbosa e Fochi (2015, p. 66) afirmam que “é fundamental lembrar que não bastam espaços, materiais e repertórios adequados, há a necessidade da presença de adultos sensíveis, atentos para transformar o ambiente institucional em um local em que predomine a ludicidade”. Nota-se que Girassol tem esse cuidado ao oferecer atividades lúdicas em diversos espaços.

As brincadeiras fazem parte das práticas no retorno ao presencial, destacando-se pela forma como são oferecidas. Barbosa e Fochi (2015, p. 65) afirmam que “ao brincar, as crianças desenvolvem argumentos narrativos, tomam iniciativas, representam papéis, solucionam problemas, vivem impasses. Inventam em seus jogos modos de ser e estar no mundo”. Oliveira (1996, p. 144) complementa que “a brincadeira constitui o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Nela, afeto, motricidade, linguagem e percepção, representação, memória e outras funções cognitivas são aspectos profundamente interligados”. Nesse entendimento, Orquídea destaca que:

[...] educação infantil é o brincar. Então, se você traz uma forma lúdica, uma atividade para eles, se apresenta de uma maneira diferente, você cativa a criança naquela hora [...] E você vai cativando-os. Se for necessário, você canta até alguma música em relação ao tema ali que você está trabalhando. E é a maneira que você vai chamando a atenção deles. E assim, falo que dá super certo (Orquídea).

A educação infantil tem papel crucial na preservação da cultura da brincadeira (Barbosa; Fochi, 2012), e o professor, como mediador, faz a diferença ao cativar as crianças. Brincar é uma ação cultural transmitida no convívio escolar (Barbosa; Fochi, 2015), como reforça Orquídea (2024) ao exemplificar que:

Em uma brincadeira de roda... você vai brincar de uma maneira e a criança vai ali e fala: professora, por que a gente não brinca de tal jeito? Vamos fazer com isso? E as crianças vão criando da maneira delas (Orquídea, 2024).

Além disso, a organização dos espaços é essencial para as brincadeiras. Segundo Kramer (2002, p. 76), “organizar a sala em áreas é muito importante, pois favorece a movimentação das crianças e sua participação em atividades que venham ao encontro de seus interesses”. Assim, Onze Horas (2024) valoriza os cantinhos (leitura, circuitos, cabanas *etc.*) criados em sua instituição de ensino, mesmo em um espaço reduzido. A criação de espaços variados proporciona “autonomia às crianças” (Rosenau, 2012, p. 117). Logo, o professor precisa observar e oferecer desafios e materiais que enriqueçam essas experiências (Kramer, 2002).

Algumas dificuldades apontadas levaram a entrevistada Lírio (2024) a focar sua prática pedagógica nas lacunas que afetaram o convívio social e a motricidade: “Tenho procurado desenvolver um pouco mais isso e tentar trazer para minha prática de sala de aula, aquilo que vi que faltou na pandemia, que foi o convívio social das crianças, a parte motora, né, e tudo mais” (Lírio, 2024).

Os movimentos realizados pela criança são guiados por diversas ações mentais simultâneas que orientam todo o seu comportamento (Rosenau, 2012, p. 113). Para promover o desenvolvimento psicológico pleno, Kramer (2002, p. 21) enfatiza que o movimento não deve ser mecânico, feito apenas pelo movimento em si, mas integrado a atividades cotidianas com propósitos claros, como construir um boneco ou desenhar uma história. Segundo Rosenau (2012), os movimentos também desempenham papel importante na comunicação. E quando “a criança descobre, domina as suas possibilidades motoras, expressivas, amplia sua capacidade de interagir com o meio” (Rosenau, 2012, p. 113).

Durante o ensino remoto, as interações entre pares foram afetadas. No retorno ao presencial, como vimos, houve o aumento dos conflitos (Adália, 2024), ressaltando a importância do diálogo e do atendimento individualizado conforme cada criança e fase de desenvolvimento. Rosa (2024) e Onze Horas (2024) destacaram os desafios do retorno ao presencial, especialmente em promover a interação das crianças, que estavam muito ligadas às suas realidades, respeitando as medidas sanitárias e evitando o contato físico.

No ambiente da creche e pré-escola, criar condições que favoreçam as interações entre crianças e professores é crucial, pois promove o desenvolvimento e a autonomia infantis (Oliveira, 1996).

No retorno ao presencial, Onze Horas (2024) observou melhora gradual nessas interações, com as crianças demonstrando interesse por atividades coletivas, brincadeiras no parque e com outras crianças.

Após o retorno ao presencial, as práticas relacionadas à alimentação ganharam destaque, com novas abordagens no cotidiano. Rosenau (2012) ressalta que momentos alimentares podem estimular processos motores e cognitivos nas crianças, como na escolha, mastigação e percepção do alimento:

Aos poucos, a gente não tentou forçar, porque a gente ia criar um trauma na criança, e foi na base da conversa, daí trouxe bastante atividades de alimentação, daí contei história, e fazia comidinha na sala, e daí a gente foi através dessas questões de lúdicas mesmo, pra que lá no refeitório, cantava musiquinhas, pra que lá no refeitório fosse um momento prazeroso pra criança, e a criança mesmo, no dia que ela se sentisse à vontade, ela iria comer, e foi o que aconteceu (Jasmim, 2024).

Por diferentes motivos e situações, a rotina de alimentação saudável e diversificada não foi possível nas casas de todas as famílias durante o período de isolamento social. Em tese, quando acontece o retorno, os hábitos não recomendados, até então incorporados à alimentação em casa, são percebidos na unidade educacional, o que de fato levou as crianças à aversão por alguns alimentos ou ainda a negação do alimento ofertado pela unidade. Jasmim (2024) ressalta que os professores adotaram estratégias naturais para despertar o interesse das crianças pelos alimentos, garantindo que se sentissem confortáveis para experimentar. Rosenau (2012) reforça que o ambiente nos CMEIs precisa ser adequado às necessidades infantis, promovendo a autonomia e a adoção de hábitos alimentares saudáveis.

O planejar

O planejamento do professor precisou adequar-se à nova realidade para atender às necessidades emergentes. Martins (1989, p. 67) destaca que “o planejamento não é um fim em si mesmo, mas um meio de se preparar e organizar a ação tendo em vista um objetivo”, devendo ser flexível e alinhado às fases de desenvolvimento integral da criança (Rosenau, 2012). As entrevistadas contribuíram com reflexões sobre essas reconfigurações.

Onze Horas (2024) destacou o desafio de aprimorar o planejamento para o desenvolvimento das crianças, enquanto Lírio (2024) buscou ser mais criativa, explorando novas possibilidades em seus planejamentos para despertar o interesse das crianças. Barbosa e Fochi (2015, p. 62) afirmam que o “planejamento do professor deve estar centrado na criação de oportunidades para as crianças”, o que envolve organizar espaços que favoreçam a experimentação e o desenvolvimento em todas as fases da educação infantil. Logo, é importante que o planejamento foque em todo o processo de construção do conhecimento pela criança, não apenas no resultado esperado (Barbosa; Fochi, 2015), tornando-se flexível e adaptado ao contexto, turma e crianças.

Além disso, as entrevistadas destacam que o planejamento passou a incorporar as TDICs. Rosa (2024) destaca a substituição do papel pelo *Google Drive* para armazenar arquivos, fotos e atividades das crianças, facilitando o planejamento digital:

[...] para fazer o planejamento, tudo antes era no caderno, no papel, agora a gente já tem o computador. Digita tudo lá, manda no *drive*. A gente usa bastante o *drive* agora para armazenar fotos. Está ajudando bastante na parte de inovação, vamos supor... Antigamente era tudo no papel, o livro de chamada era escrito. Agora não, agora você tem os RCO, tem os drives que você pode armazenar tudo lá. E tudo virou *online*, os grupos dos pais do *WhatsApp* se mantêm, se gente precisa mandar alguma coisa coloca lá no grupo dos pais (Rosa, 2024).

Rosa (2024) destaca que o RCO (Registro de Classe *Online*) foi incorporado recentemente no município e que o uso intensificado de tecnologias durante as atividades remotas facilitou a adaptação

das professoras às TDICs, como reforçado por Calêndula (2024) ao relatar que, embora ainda use pouco, passou a utilizar ferramentas tecnológicas com a pandemia.

Logo, o planejamento do professor de educação infantil precisou ser redesenhado para atender às especificidades do momento, destacando a criatividade como habilidade fundamental para criar soluções e transformar ideias em realidade. Além disso, o professor deve agir com intencionalidade, planejando com propósito claro, organizando experiências que ajudam as crianças a se conhecerem, entenderem o outro e as relações com a natureza, cultura e ciência, por meio de cuidados pessoais, brincadeiras, experimentações, literatura e convivência (Brasil, 2017, p. 39).

Nessa mesma linha de entendimento, Orquídea (2024) exemplifica sobre a intencionalidade do professor ao planejar e como isso reflete no desenvolvimento das crianças:

[...] pode ser uma atividade linda, bonita, maravilhosa [...], mas se você só chegar para as crianças e falar assim, ‘ó hoje a gente vai representar bolhas de sabão com rolinhos de papel. E vamos carimbar essa folha aqui? Tá bom e qual a intenção que teve isso? Agora, se você se apresenta para a criança, olha, você brincou de bolha de sabão? Você gosta dessa brincadeira? eles vão trabalhando a imaginação única. E vai ter N respostas [...] E você vai conversando durante a atividade com eles [...]’ (Orquídea, 2024).

Os professores são responsáveis por organizar os momentos em que suas ações contribuirão para o desenvolvimento da criança. Essa organização parte primeiramente do ato do planejar. No retorno das atividades pedagógicas presenciais, esse planejar se desenhou como algo que precisou ser criativo e intencional, atribuindo às TDICs como instrumentos auxiliares para seu desenvolvimento. E sobretudo, tendo sempre em vista a criança.

O pensar nas crianças

Diferenciar, planejar e pensar (nas crianças), três verbos desenhando a análise das entrevistas e que carregam consigo significados ricos sobre a prática pedagógica do professor de educação infantil no retorno das atividades presenciais. Orquídea (2024) expressa que: “Você tem que estar preparado para tudo. E, falo assim, que, por mais que você tenha um planejamento, ele é só uma base para você. Mas, muitas vezes, a gente tem uma bagagem grande e acha que a criança não tem, mas ela tem, atrás de vivências que a gente jamais imagina [...]” (Orquídea, 2024).

Orquídea (2024) destaca que o planejamento é uma base flexível, não um roteiro fixo, pois as crianças, com suas vivências, moldam a prática docente. Barbosa (2010, p. 6) destaca que “os adultos são responsáveis pela educação dos bebês, mas para compreendê-los é preciso estar com eles, observar, ‘escutar as suas vozes’, acompanhar os seus corpos”, e Rosenau (2012) complementa que o professor deve acolher, sustentar e desafiá-las em um percurso compartilhado.

A escuta sensível às crianças foi um ponto recorrente nas entrevistas: “[...] escutar ela, dar voz ao que ela está sentindo, ao que ela quer também. Então é respeitar também a criança, acho que esse momento pandêmico trouxe isso. E na adaptação ali a gente pôde entender melhor a criança” (Jasmim, 2024). Ribeiro (2021, p. 159) defende essa escuta exige sensibilidade e compreensão da linguagem e da existência da criança. Ao promover momentos de escuta, fortalece-se seu protagonismo, não como liberdade total, mas como seu reconhecimento como sujeito pensante, com espaço para se expressar e dialogar. Jasmim (2024) relata que, após a pandemia, passou a valorizar ainda mais o respeito, a escuta e o protagonismo das crianças, especialmente durante o processo de adaptação.

Respeitar o tempo da criança é fundamental na educação infantil, pois, segundo Barbosa e Fochi (2015, p. 64), “o tempo articula as pessoas e tece histórias”, dando sentido às experiências individuais e coletivas. Nessa perspectiva, Jasmim (2024) destaca a importância de um olhar atento e empático do professor para as crianças no contexto pedagógico. Cada criança se desenvolve em seu

próprio ritmo, e, segundo Vygotsky (1987), isso acontece por meio da interação com o meio, na ZDP. Cabe ao professor mediar esse processo, oferecendo apoio conforme as necessidades individuais.

Nessa perspectiva, Jasmim (2024) destacou a importância de respeitar e valorizar as diferenças individuais, ressaltando também as especificidades de cada turma:

[...] trabalhando conforme a turma, cada turma tem um jeitinho, e daí a gente vai planejando conforme aquela turma, então tem turma que é mais rápida, é acelerada, então vamos dar atividade, vamos fazer brincadeiras, vamos lá fora pra correr e brincar e pular e fazer essas coisas [...] (Jasmim, 2024).

Conforme Kramer (2002), reconhecer as crianças é valorizar suas diferenças, que transcendem o desenvolvimento psicológico, incluindo hábitos, valores familiares e contextos locais que influenciam suas percepções do mundo. No contexto pandêmico, dar voz e respeitar o tempo das crianças foram essenciais para tornar o retorno ao presencial um momento centrado nelas, destacando seus desafios e potencialidades como base para a prática docente.

Da prática presencial e necessária às crianças

Ressalta-se a relevância que as entrevistadas atribuem à presença física no contexto da educação infantil. Calêndula oferece uma contribuição valiosa:

Acho que a educação infantil é mais presencial mesmo. Porque não envolve só, não é o conhecimento formal sistematizado que está em jogo, né? É o conhecimento do mundo, é a troca entre os pares, é a convivência com os demais, é aquela questão da investigação, deles estarem explorando o meio. Então, acredito que o remoto para o infantil, não sei, não sei se de repente vem alguma tecnologia que possa suprir tudo isso, mas hoje não consigo visualizar algo assim, remoto para o infantil, que possa desenvolver a criança na totalidade, assim, na integralidade (Calêndula, 2024).

A educação infantil é essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Fochi (2016) destaca que elas aprendem por meio de vivências como brincar, explorar e conviver. Nessa perspectiva, Calêndula defende a importância do ensino presencial, pois o ambiente escolar favorece interações e descobertas. Girassol (2024) também compartilha dessa visão:

Naquele momento de pandemia era o que a gente precisou, dessa parada... e desse ensino remoto, mas acho que não supre a necessidade. Para mim escola é convívio, é afetividade, é o carinho um com o outro. Então acredito assim, que naquele momento foi o ideal, mas a escola tem que ser presença tem que saber conviver com todos, com funcionário, com cozinheiro, com todo mundo, então, é, a educação precisa desse presencial (Girassol, 2024).

A escola desempenha múltiplas funções significativas para a criança, e o ambiente pedagógico infantil possibilita vivências que só ocorrem presencialmente. Rosa reforça essa ideia ao destacar a relevância do convívio social nesse contexto:

[...] o ensino remoto para a educação infantil não tem aproveitamento nenhum, porque vamos supor o social da criança, que você trabalha em sala com outros coleguinhas, que você ensina muitas coisas em como se comportar, que não pode brigar não existe no remoto [...] (Rosa, 2024).

Rosa (2024) destaca a importância da presença física na escola para promover o desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças. A ausência desse contato, embora compreensível em contextos emergenciais, gera lacunas na formação integral, como apontam Kusunoki

e Conceição (2021). Da mesma forma, Costa (2021) afirma que a educação infantil de qualidade depende de experiências presenciais, interações e brincadeiras.

O papel do professor na educação infantil, portanto, é fundamental, pois é ele quem fará com que a prática pedagógica considere as especificidades da faixa etária, garantindo os direitos das crianças conforme proposto na BNCC. Fochi (2016) destaca que isso exige do educador uma visão da criança como alguém que age, cria e produz cultura, orientando assim a organização do trabalho educativo.

Das lições para a vida e profissão docente

Durante a pandemia e no retorno às atividades presenciais, o professor da educação infantil se destacou como símbolo de “transformação”. Nesse contexto, Lírio (2024) compartilha sua visão sobre esse papel essencial:

O período que a gente passou não tem como não transformar você de alguma forma. Quem não foi transformado pela pandemia, eu acho que viveu ela meio que no automático. Quem realmente sentiu tudo que estava acontecendo, foi transformado de alguma forma. Não tem como não ter sido (Lírio, 2024).

O isolamento, o ensino remoto e o retorno ao presencial provocaram transformações nos professores que variaram conforme seus contextos sociais. Para entender essas mudanças, é preciso considerar tanto a vida profissional quanto pessoal dos docentes, conforme proposto por Nóvoa (1992). As entrevistadas abordaram ambas as dimensões em seus relatos. Calêndula (2024) destaca a valorização de estar fisicamente presente com as crianças, ressaltando a importância do compartilhamento do mesmo espaço no contexto presencial. Ela ressalta que o trabalho do professor pode ser exaustivo, logo, deve ser visto como uma profissão com dificuldades e desafios. O trabalho pedagógico na educação infantil não pode ser idealizado, pois enfrenta muitos obstáculos no dia a dia.

Nesse sentido, os professores buscam aprimorar sua prática pedagógica e superar desafios profissionais. Nas entrevistas, ao refletirem sobre as lições da pandemia, destacaram aspectos como estudo continuado, uso de novas ferramentas, valorização e limitações da profissão, configurando um novo cenário profissional. Para Girassol (2024) e Rosa (2024), a vida profissional envolve a continuidade dos estudos e o constante processo de evolução:

Na minha vida profissional, percebi que fui atrás de novos conhecimentos, busquei novas ideias, novos estudos, para que eu conseguisse atingir de melhor maneira aquela turminha que eu estava precisando (Girassol, 2024).

Que a gente não pode ficar estacionado nunca. Vamos supor, fiz lá magistério e parei, não vou fazer mais nada. Daí a gente já vê que não dá para ficar só nisso. Você faz faculdade, você já vê que não dá para ficar mais nisso. Você faz pós, você já vê que você tem que sempre estar evoluindo. Sempre estar evoluindo (Rosa, 2024).

As participantes também destacaram a importância da busca constante por novos conhecimentos e aperfeiçoamento. Girassol aponta que essa motivação está ligada ao melhor atendimento das necessidades específicas de cada turma, ideia também reforçada por Adália (2024):

Observei que antes de fazer essa pós que coloquei para você, tinha uma visão. Uma visão, vou colocar ‘mais fechada’. Mas quando comecei a buscar, poxa, tem uma criança que acho que tem alguma dificuldade e está difícil. Então, vou procurar alguma coisa, ler para poder entender e melhorar não só a prática com uma criança específica, mas com toda a turma. Então, quando comecei a buscar um pouco mais de conhecimento, o meu planejamento também ficou mais rico (Adália, 2024).

As entrevistadas revelam que a busca por aperfeiçoamento vai além de avanços na carreira, focando em melhorar as práticas pedagógicas para atender melhor às necessidades das crianças, especialmente no retorno ao presencial. Além disso, destacam o aprendizado e o uso de novas ferramentas tecnológicas, como Jasmim (2024), que passou a se familiarizar com recursos antes desconhecidos:

Em relação ao profissional me ensinou muito. Me ensinou a mexer com novas tecnologias. Coisa que eu não mexia antes, acabei virando aí editora de vídeo, gravar vídeo que nunca achei que iria gravar. Então, trouxe esses desafios novos que também foram bons, que hoje em dia, quando a gente precisar utilizar novamente, acho que a gente vai ter menos dificuldade lá na frente (Jasmim, 2024).

Jasmim (2024) aponta que o contexto pandêmico trouxe o uso de novas tecnologias como um aprendizado positivo para os professores, inicialmente adotadas por necessidade, mas que continuam sendo úteis no retorno ao presencial, como apoio pedagógico. As entrevistadas também sentiram maior valorização da profissão, especialmente por parte das famílias, que passaram a reconhecer o professor da educação infantil como educador, e não apenas como cuidador, como destaca Orquídea (2024):

[...] a pandemia também trouxe, para muitos pais como para nós próprios... Os pais perguntavam: “Vocês fazem tudo isso? Eu achei que a minha filha só comia e só dormia”. Então serviu também para eles darem valor pra figura da professora (Orquídea, 2024).

Ainda existe uma visão distorcida sobre o papel do professor da educação infantil, com termos como “tias” ou “babás”, refletindo uma percepção assistencialista anterior à LDB. Orquídea menciona que muitas famílias acreditavam que as crianças apenas comiam e dormiam na escola, mas se surpreenderam com a complexidade do trabalho docente durante a pandemia, o que contribuiu para maior valorização da profissão. Ademais, os professores enfrentam cobranças externas e internas. Lírio (2024) relata que a pandemia o levou a adotar uma postura mais paciente e a respeitar seus próprios limites:

[...] me trouxe, com certeza, muito mais humildade para olhar pro meu trabalho também com mais paciência, ter mais paciência comigo, não me cobrar tanto também, porque a gente precisa também conhecer os nossos limites, saber que às vezes a gente não vai dar conta mesmo, a gente não vai ser o profissional maravilhoso todos os anos, vai ter um ano que a gente vai ser ruim, vai ter um ano que a gente vai ser bom. Então é preciso ter paciência e humildade (Lírio, 2024).

As entrevistas revelam que, antes de tudo, o professor é um ser humano, com acertos, erros e limitações. Ele não possui poderes extraordinários para transformar realidades, mas busca constantemente melhorar sua prática. Desse modo, superar essas limitações exige, acima de tudo, paciência e humildade para reconhecê-las e saber como enfrentá-las.

Assim como a vida profissional, a vida pessoal dos professores da educação infantil também foi profundamente impactada pelo contexto pandêmico. Segundo Goodson (1992, p. 63), “as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos”. O autor ainda destaca que esses fatores moldam a prática docente, pois quanto mais o professor investe seu “eu” no ensino e na vivência sociocultural, mais isso se reflete em sua atuação.

Assim sendo, ao questionar as entrevistadas sobre as lições que o momento de isolamento social, o período remoto e o retorno ao presencial trouxeram para a vida pessoal, elas apresentaram uma visão humanizada sobre como enfrentaram esse processo.

Orquídea (2024) demonstrou um olhar de autoconsciência sobre sua trajetória de vida, ressaltando que, com a chegada da pandemia, passou a refletir mais sobre si mesma. Ela levantou questionamentos sobre sua relação consigo mesma, com os outros e com o mundo ao seu redor:

Digo assim, que a pandemia veio para a gente pensar mais da nossa vida. O que estou fazendo dela? Eu sou um ser humano bom? O que estou fazendo da minha vida, da vida dos outros? Eu estou ajudando meu próximo? Estou pensando no outro? Faço as coisas só para mim? (Orquídea, 2024).

A família foi um pilar fundamental para as entrevistadas durante o isolamento social, fortalecendo e ampliando os laços afetivos, visto que passaram mais tempo juntas nesse período:

Me aproximou mais da minha família. Já era próxima, querendo ou não a gente se aproxima mais, porque a gente fica mais em casa, a gente consegue acompanhar mais. E acredito que a gente está pronto pra ir enfrentando os obstáculos, os desafios estão aí e chegam de um modo surpreso, como foi essa doença, mas a gente consegue passar essas barreiras e sobressair (Jasmim, 2024).

Em meio às dificuldades e experiências trazidas pelo período pandêmico, Onze Horas (2024) apontou duas palavras que ecoam: persistência e superação.

Acho ali que a gente tem que persistir no que a gente quer, correr atrás. É superação dos momentos difíceis que a gente passa e que a gente tem que ter fé que tudo dá certo (Onze Horas, 2024).

Para Nóvoa (1992, p. 17), “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”, e, nesse sentido, as lições vividas em ambos os campos moldam o professor. As experiências e aprendizados adquiridos durante o contexto pandêmico refletiram nas transformações ocorridas no retorno ao presencial. Trata-se de uma transformação marcada pelas vivências que impactaram tanto a esfera pessoal quanto a profissional.

RETOMANDO O PERCURSO COM ZELO

Este estudo teve como objetivo analisar as iniciativas adotadas por professores da educação infantil e pelos CMEIs no retorno às práticas pedagógicas presenciais, visando atender às lacunas de aprendizagem das crianças e assegurar os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

A pandemia de covid-19 impôs a migração para o ensino remoto, trazendo desafios como baixo retorno das atividades, dificuldades no acompanhamento e sobrecarga das famílias que assumiram o papel docente e enfrentaram limitações. O isolamento gerou lacunas no desenvolvimento infantil que refletem carências decorrentes desse contexto social excepcional.

Com o retorno às atividades presenciais, os professores da educação infantil precisaram reorganizar suas práticas para atender às crianças que passaram do ensino remoto para o presencial. Conforme Martins (1989), os professores desenvolvem estratégias para superar os desafios do cotidiano escolar, criando iniciativas que vão além das dificuldades enfrentadas.

O título “*A criança dentro e fora da caixa*” simboliza os dois momentos vividos pelas crianças: o isolamento, com limitações e uso excessivo de telas, e o retorno à escola, marcado por interações, brincadeiras e experiências significativas. A metáfora também reflete a valorização do protagonismo infantil, assim como a necessidade de práticas pedagógicas intencionais e sensíveis.

Logo, foram identificados alguns indicadores da prática pedagógica no “novo normal” (termo usado pelas participantes para o período de retorno às atividades presenciais na educação infantil), que estão descritos a seguir:

i) prática da contação de histórias para além do uso de referenciais comuns, como o livro, mas utilizando recursos diferenciados e contemplando a criança como participante do processo. Valorizando sua voz e fazendo-a participar ativamente desses momentos;

- ii) riqueza da prática da roda de conversa na perspectiva de desenvolver a linguagem de diferentes formas, valorizando a escuta das manifestações das crianças e ajudando-a a desenvolver a imagem positiva de si;
- iii) brincadeiras, eixo estrutural da educação infantil, e da forma pela qual o professor se coloca como mediador do processo, despertando o interesse das crianças e oportunizando que estas criem suas próprias brincadeiras de diferentes formas, com diferentes materiais e em diferentes espaços;
- iv) motricidade em diferentes momentos da rotina, almejando o movimento, a expressão, o conhecimento e o controle corporal, na perspectiva do desenvolvimento físico e cognitivo das crianças;
- v) oportunização de momentos e condições diversas de interações entre os pares, em que as situações conflituosas fossem uma possibilidade para a criança desenvolver sua autonomia e o professor, mediador nesse processo;
- vi) adoção, pelo professor, de um planejamento moldável e criativo: na perspectiva de criar oportunidades múltiplas às crianças, fazendo ajustes conforme se encontra a necessidade e onde se faça transparecer a intencionalidade das propostas e preposições empregadas pelo docente;
- vii) sensibilidade do olhar do professor em relação às crianças como protagonistas da educação infantil: sendo ouvidas, respeitadas em seu tempo de aprendizagem e desenvolvimento e em suas diferenças individuais, como ponto de partida para a prática pedagógica;
- viii) prevalência do ensino presencial para a educação infantil, tendo em vista a plenitude do desenvolvimento infantil em um espaço de múltiplas vivências e investigações do e com o meio;
- ix) transformações do professor enquanto pessoa e enquanto profissional, das mobilizações realizadas ao buscar atualizações do estudo e aprendizagem sobre ferramentas digitais desconhecidas, da valorização como professores de educação infantil, que nesse período de incertezas, se colocou em posição humana: munida de medos, fragilidades e esperanças.

Assim como foram identificados indicadores, também foram percebidas algumas tendências, já abordadas no corpo do texto:

- i) os participantes da pesquisa referem-se às “dificuldades” das crianças, entendidas como condições neurotípicas, mas o estudo prefere usar o termo “lacunas” para destacar as barreiras e carências causadas pelo contexto histórico e social do período;
- ii) os professores demonstram, em várias ocasiões, uma tendência a adotar a perspectiva comportamentalista do desenvolvimento humano, indicando que essa visão ainda pode estar presente na formação docente;
- iii) percebe-se que os professores ainda buscam ser reconhecidos como educadores de educação infantil, e não apenas como “cuidadores” ou “tias/tios”. Por isso, há necessidade de políticas públicas que valorizem e fortaleçam essa identidade profissional.

É fundamental destacar a importância e a necessidade de oferecer aos professores formações iniciais e continuadas consistentes, focadas nas especificidades da infância e no desenvolvimento humano e infantil. Além disso, há a necessidade de realizar mais estudos sobre seletividade alimentar, tema pouco explorado nesta pesquisa, mas mencionado pelas participantes. Embora pré-existente ao contexto pandêmico, a questão ganhou relevância no retorno ao presencial. A alimentação precisa ser discutida nas escolas e unidades de educação infantil, e novas pesquisas ajudarão a orientar práticas para uma rotina alimentar saudável das crianças.

Uma perspectiva futura sugere estudar as crianças, principais agentes desse processo, para entender suas contribuições no contexto pandêmico. Se este estudo analisou as práticas dos professores no retorno ao presencial, é importante também explorar como as próprias crianças vivenciaram e moldaram essa realidade. Uma limitação da pesquisa é o foco em uma única rede municipal. Estudos futuros poderiam ampliar o escopo, incluindo análises longitudinais e comparações entre os setores público e privado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cláudia M.; SOARES, Kátia C. D. *Professor de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental*. Curitiba: InterSaber, 2012.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município. *Decreto nº 34.357, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da infecção humana pelo novo coronavírus SARS-CoV-2/covid-19. Araucária, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/a/araucaria/decreto/2020/3436/34357/decreto-n-34357-2020-dispoe-sobre-as-medidas-para-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-da-infeccao-humana-pelo-novo-coronavirus-sars-cov-2-covid-19>. Acesso em: 10 set. 2022.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município. *Resolução nº 01*. Regime especial para reorganização e cumprimento do calendário escolar 2020. Conselho Municipal de Educação, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1OpUHrFC1cvycuvztH9-YBkR1ANCgEP1/view>. Acesso em: 11 set. 2022.

BARBOSA, Maria C. *As especificidades da ação pedagógica com os bebês*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 13 abr. 2024.

BARBOSA, Maria C. S.; FOCHI, Paulo S. Os bebês no berçário: ideias-chave. In: ALBUQUERQUE, S. S.; FLORES, M. L. R. (Orgs.). *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 57-68.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA MARTINS, Sandra C.; SANTOS, Geiza; RUFATO, João A.; BRITO, Glaucia S. As tecnologias na educação em tempos de pandemia: uma discussão (im)pertinente. *Revista Interações*, [S. l.], v. 16, n. 55, p. 6–27, 2020. <https://doi.org/10.25755/int.21019>

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Documento em construção no Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - covid-19. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 1 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020*. Dispõe sobre a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da covid-19. Brasília, 2020.

Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ministérios da Educação e Saúde estabelecem protocolo para retorno seguro às aulas*. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/08/ministerios-da-educacao-e-saude-estabelecem-protocolo-para-retorno-seguro-as-aulas>. Acesso em: 27 mar. 2024.

COSTA, Sinara. A. Relação família-escola na Educação Infantil: reflexões em tempos de pandemia. In: SANTOS, Marlene O. (Org.). *Educação infantil em tempos de pandemia*. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 145–154. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/5gtk4/pdf/santos-9786556303703.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2024.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 2016.

FOCHI, Paulo S. A didática dos campos de experiência. *Revista Pátio*, v. 49, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319653636_A_didatica_dos_campos_de_experiencia. Acesso em: 2 abr. 2024.

FOCHI, Paulo S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria C.; FARIA, Ana L. G. (Orgs.). *Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas: Leitura Crítica, 2015. Disponível em: https://amnoroste.org.br/uploads/sites/566/2023/05/1596117_Camposdeexperienciaescola_Download_1.pdf. Acesso em: 2 abr. 2024.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

KENSKI, Vani M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* [e-book]. São Paulo: Cortez, 2023. ISBN 9786555553918. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555553918/>. Acesso em: 1 maio 2024.

KOERICH, Ana. C. M. A formação do sujeito autônomo na perspectiva histórico-cultural: muito além do “fazer sozinho”. In: COUTINHO, Angela S.; DAY, Gisele; WIGGERS, Verena (Orgs.). *Práticas pedagógicas na educação infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional*. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 28-41. Disponível em: <https://nditeste.paginas.ufsc.br/files/2013/08/Praticas-pedagogicas-na-Ed-Inf.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2024.

KRAMER, Sônia. *Com a pré-escola nas mãos*. São Paulo: Ática, 2002.

KRAMER, Sônia. *Profissionais da educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

- KUSUNOKI, Karolyne A. R.; CONCEIÇÃO, Aline N. Educação infantil em tempos de pandemia. In: CONCEIÇÃO, Aline N.; PEREIRA, Adriana A.; SOUZA, Maewa M. G. S. (Orgs.). *De repente, uma pandemia: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 23–40. Disponível em: <https://www.editorafi.org/054pandemia>. Acesso em: 9 jul. 2024.
- MARTINS, Pura L. O. *A Didática teórica/didática prática: para além do confronto*. São Paulo: Edições Loyola, 1989.
- MINAYO, Maria C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NOGUEIRA, Makeliny O. G. LEAL, Daniela. *Teorias da aprendizagem: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico*. 2 ed. Curitiba: InterSaberes, 2015.
- NÓVOA, António. (Org.). *Vida de Professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Painel da OMS COVID-19*. Genebra: OMS, 2023. Disponível em: <https://data.who.int/dashboards/covid19/cases>. Acesso em: 17 jan. 2023.
- OLIVEIRA, Zilma M. R. A brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a educação em creches e pré-escolas. *Motrivivência*, Florianópolis, ano VIII, n. 9, p. 136–145, dez. 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5663>. Acesso em: 29 abr. 2024.
- OLIVEIRA, Zilma M. R. Estrutura e funcionamento de instituições de educação infantil. In: CURY, Carlos R. J. et al. (Orgs.). *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Vol. II. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 87–94. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume_II.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.
- OLIVEIRA, Zilma de M. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA, Lindsey M.; MACHADO, Jade A. M.; TELLES, Michelle M.; BERSCH, Angela. A. S. A corporeidade e a educação infantil: desafios para os docentes no ensino remoto emergencial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 49, e265880, 2023. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349265880>
- PALANGANA, Isilda C. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski*. 1. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2015. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 12 ago. 2023.
- RIBEIRO, Silvanne. Escuta às crianças da Educação Infantil em épocas de isolamento social e confinamentos das infâncias. In: SANTOS, Marlene O. (Org.). *Educação infantil em tempos de pandemia*. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 155-171. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/5gtk4>. Acesso em: 6 jul. 2024.
- ROSENAU, Luciana S. *Diagnóstico do fazer docente na educação infantil*. Curitiba: Ibpx, 2012.
- SOMMERHALDER, Aline; POTT, Eveline T. B.; ROCCA, Concetta L. A educação infantil em tempo de SARS-CoV-2: a (re)organização dos fazeres docentes. *Educação e Pesquisa*, v. 48, p. e254817, 2022. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248254817por>
- VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Submetido: 31/07/2025

Preprint: 29/07/2025

Aprovado: 24/09/2025

Editor de seção: Suzana dos Santos Gomes

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos já estão disponíveis.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Autora 1 - Autora da dissertação de mestrado que deu origem ao artigo, responsável pela idealização e concepção do estudo, condução da coleta e análise dos dados, elaboração do manuscrito original e revisão crítica do conteúdo.

Autora 2 - Orientadora de mestrado da autora 1, responsável pela supervisão do projeto, orientação metodológica, acompanhamento analítico e revisão minuciosa do manuscrito para aprimoramento científico.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.