

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CÍNTIA CRISTINA FERREIRA ZANOLO

**AS RELAÇÕES AFETIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A
PANDEMIA COVID-19**

CAMPINAS

2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CÍNTIA CRISTINA FERREIRA ZANOLO

**AS RELAÇÕES AFETIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A
PANDEMIA COVID-19**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de licenciada em Pedagogia, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Guedes Monção.

CAMPINAS

2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Z171r Zanoló, Cíntia Cristina Ferreira, 1997-
As relações afetivas na educação infantil e a pandemia Covid-19 / Cíntia
Cristina Ferreira Zanoló. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Maria Aparecida Guedes Monção.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Afetividade. 2. Pandemias. 3. Educação infantil. I. Monção, Maria Aparecida
Guedes, 1966-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
III. Título.

Informações adicionais, complementares

Título em outro idioma: Affective relations in early childhood education and the Covid-19
pandemic

Área de concentração: Pedagogia

Titulação: Licenciado

Banca examinadora:

Gabriela Guarnieri de Campos Tebet

Data de entrega do trabalho definitivo: 16-07-2021

BANCA EXAMINADORA

PROF(A). DR(A). Maria Aparecida Guedes Monção

PROF(A). DR(A). Gabriela Tebet

CAMPINAS

2021

4

Dedico este trabalho a minha família, em especial aos meus pais, que em sua simplicidade e sensibilidade me ensinaram que sou capaz de alcançar todos os meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os professores e funcionários da Faculdade de Educação, por me auxiliarem nesse percurso formativo.

Agradeço aos colegas de curso, com quem pude aprender muito durante os anos da graduação.

Agradeço a minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Guedes Monção, pelo auxílio e paciência durante o desenvolvimento do trabalho. Agradeço também por ter tido a oportunidade de assistir suas aulas e me apaixonar pela Educação Infantil.

Agradeço ainda a todas as professoras que conheci na minha trajetória, que muito me ensinaram, me inspiraram e me motivaram a sempre buscar o meu melhor.

RESUMO

Este trabalho busca compreender como ocorreu a manutenção dos vínculos afetivos nas instituições de Educação Infantil durante o período de isolamento social decorrente da pandemia Covid-19. Compreendemos que a afetividade está diretamente ligada ao desenvolvimento da criança, dessa forma, possui papel fundamental no processo educacional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio da análise documental das diretrizes e projetos adotados pela Rede Municipal de Campinas e de informações de livre acesso, encontrados nos *sites* e *blogs* dos CEIs selecionados. Para o trabalho, foram selecionadas informações de dois CEIs localizados na zona leste da cidade. Diante do material analisado, foi possível compreender a importância da afetividade e da construção de vínculos para a Educação Infantil durante o período de isolamento social. Consideramos aqui um novo campo de estudo que surgiu a partir da pandemia e das novas formas de organizar o trabalho pedagógico, considerando o meio virtual. Ademais, considerando as especificidades da Educação Infantil, compreendemos que essa etapa não pode ser realizada a distância.

PALAVRAS CHAVE: Construção de vínculos; Afetividade; Pandemia; Educação Infantil; Desenvolvimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1- Educação Infantil e suas especificidades.....	12
1.1. A afetividade e a sua importância no contexto escolar.....	14
1.1.1. A importância da afetividade na educação infantil	18
CAPÍTULO 2- Educação Infantil em tempos de pandemia.....	21
2.1 As propostas para reinvenção da Educação Infantil durante a pandemia	21
2.2 Conhecendo um pouco do trabalho realizado no Município de Campinas.....	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	37

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 começou de forma atípica, logo no início do ano recebemos informações detalhadas sobre a emergência sanitária em Wuhan na China, decorrente do vírus Sars-CoV-2 que estava se espalhando pela região de forma alarmante. Em pouco tempo o vírus (que pode causar sintomas de uma forte gripe e que tem como principal característica sua disseminação de forma rápida pelo contato com o outro) estava fazendo muitas vítimas ao redor do mundo, entretanto, no Brasil, ainda não havíamos recebido notícias de pessoas infectadas.

No início de março a Organização Mundial da Saúde (OMS) passou a caracterizar a emergência sanitária de Wuhan como pandemia a nível mundial e solicitou a todos os países que tomassem medidas urgentes e agressivas para contenção do vírus.

Em relação às medidas preventivas para contenção do vírus, no Brasil, o governo atual não impôs medidas urgentes e agressivas para barrar a proliferação do mesmo, se posicionando de forma discreta e de certa forma, menosprezando a doença. As medidas adotadas surgiram de iniciativas de prefeitos e governadores. Dentre as medidas adotadas, o isolamento social se limitou a possibilidade das pessoas ficarem ou não em suas casas, não havendo de fato uma política nacional de isolamento social. Outra medida adotada e pertinente foi a suspensão das aulas presenciais em escolas e universidades, sendo essa a única política efetiva nacional para contenção do vírus.

O Ministério da Educação Brasileiro delimitou que as instituições de ensino deveriam seguir as diretrizes aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, nas quais as escolas deveriam manter as atividades de maneira remota, buscando alternativas para minimizar a reposição de dias letivos e autorizando os sistemas de ensino a computar atividades não presenciais para cumprimento da carga horária. Para Educação Infantil ficou definido:

Para a educação infantil, as recomendações para creche e pré-escola, neste momento de pandemia, é que busquem a aproximação virtual dos professores com as famílias para estreitar vínculos; e que as atividades sejam lúdicas, para que as crianças pequenas se desenvolvam brincando. (BRASIL, 2020)

Novas formas de organizar a escola foram propostas considerando as restrições impostas pela pandemia, o que s instigou a pesquisar em como se deu o processo e as ações na educação infantil por meio virtual.

A educação infantil, considerada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 como primeira etapa da educação básica brasileira, é marcada por suas

especificidades pedagógicas, pela interação, experiência com o outro e pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação.

Ao colocarmos os pés em uma escola de educação infantil uma das primeiras coisas que temos e vemos é o contato com o outro. Somos recepcionados por abraços apertados e sorrisos envolventes. As crianças, com certeza têm um jeito especial de acolher as pessoas que participem de suas rotinas. Interagimos, brincamos, conversamos! Trocamos abraços, carinhos e cuidados. Esses são momentos corriqueiros que vivenciamos no contexto da educação infantil.

Os documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), assinalam que as interações da criança com o mundo ao seu redor possibilitam inúmeras aprendizagens, favorecendo o desenvolvimento de sua autonomia. A intencionalidade educativa presente no planejamento do professor de educação infantil, deve garantir experiências que permitam à criança conhecer e compreender a relação com o outro através da experimentação, das interações e das brincadeiras. Neste trabalho, a criança é considerada como sujeito de direitos e para a efetivação dessa afirmação, é necessário que a instituição de Educação Infantil tenha claro o objetivo de valorizar as relações estabelecidas pela criança, seja com adultos, familiares ou com as demais crianças.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) é finalidade da Educação Infantil o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos. Em seu Artigo 4º, Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, o documento reitera a importância do estabelecimento de relações e interações na Educação Infantil:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009)

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2018), evidencia a importância de garantir o desenvolvimento pleno da criança. Para que isso ocorra é necessário efetivar momentos de interação com o outro. A educação da criança pequena é pautada nas interações, logo é um grande desafio realizar a Educação Infantil considerando suas especificidades de forma não presencial. As relações com outras crianças e com adultos e o estabelecimento de diálogo com as crianças e famílias é um ponto indispensável.

As restrições da pandemia impossibilitaram e restringiram a interação social necessária e tão presente na vida da criança. O isolamento social proposto a partir da pandemia Covid-19

traz consigo uma nova proposta de organização da vida cotidiana, provocando mudanças significativas e um tanto quanto drásticas principalmente na vida de crianças e adolescentes.

O objetivo deste trabalho é compreender como se deu o processo de construção e manutenção de vínculos afetivos entre crianças, professores e famílias durante o período de isolamento social decorrente da pandemia Covid-19, na rede de ensino do município de Campinas.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada por meio da análise documental das diretrizes e projetos adotados pela Rede Municipal de Campinas e de informações de livre acesso, encontrados nos *sites* e *blogs* das duas unidades educacionais selecionadas, ao longo de 2020 e até abril de 2021. A análise dos dados se efetivou por meio da interlocução com a DCNEI e literatura da área, especialmente artigos e orientações oficiais produzidos durante o período de pandemia

O trabalho foi organizado em duas partes: na primeira, apresentamos o conceito de afetividade e sua importância no contexto escolar; na segunda parte, buscamos analisar os desdobramentos da pandemia Covid-19 em relação a Educação Infantil no município de Campinas.

CAPÍTULO 1- Educação Infantil e suas especificidades

As grandes transformações ocorridas na sociedade como a industrialização e a inserção de mulheres no mercado de trabalho fizeram com que a Educação Infantil ganhasse visibilidade e destaque nos últimos tempos.

A mulher ocupa um novo espaço no cenário social e político e, com isso, a educação da criança sofre grandes mudanças. O que anteriormente era de responsabilidade exclusiva da família começa a tomar contornos públicos com o funcionamento das primeiras creches, ainda que destinadas apenas à população de baixa renda. Diante desse quadro, emerge a necessidade de redefinir as relações entre família e poder público, em função do deslocamento da socialização da criança da esfera privada da família para a esfera pública, nas instituições de Educação Infantil. (GODOY, MONÇÃO, 2021, p. 33)

A defesa aos direitos das crianças e adolescentes passa a ganhar força a partir dos movimentos sociais que intensificam os debates e lutas a respeito da Educação Infantil. A Constituição Federal de 1988, reforça esses debates concebendo a Educação Infantil como um direito de todas as crianças e famílias, colocando sob responsabilidade do Estado promover oferta em instituição de Educação Infantil para todas as crianças. (GODOY, MONÇÃO, 2021)

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9.394/96), ocorre uma mudança significativa na Educação Infantil, passando a considerar a creche como responsabilidade dos sistemas de ensino. Como referido no Art. 21, “A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior.” (BRASIL, 1996).

A LDB, em seu Artigo 30, ainda versa sobre o oferecimento da Educação Infantil:

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1996)

Outro documento relevante que nos apresenta contribuições importantes para a Educação Infantil, são as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, 2009 (DCNEI). O documento possui a finalidade de estabelecer princípios, fundamentos e orientações específicas para a Educação Infantil. As diretrizes também versam sobre o oferecimento da Educação Infantil, definindo em seu artigo 5º §1º que “É dever do Estado garantir oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção” (BRASIL, 2009). Segundo as DCNEI (2009), as propostas pedagógicas voltadas para Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, compreendendo o cuidado como algo indissociável ao processo

educativo. Também são indissociáveis as dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança.

Em seu Art. 8º fica definido como objetivo da Educação Infantil:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. § 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: I – a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; II – a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; (BRASIL, 2009)

Chamamos a atenção para as definições e concepções apresentadas pelas Diretrizes, considerando a criança como sujeito de direitos fica assegurado legitimamente a presença da criança em instituições de Educação Infantil, destacando os benefícios que essa experiência pode trazer para o desenvolvimento da criança. (LUZ, 2010).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013), é objetivo da Educação Infantil:

Art. 22. A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade. § 1º As crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de ser acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade.

§ 3º Os vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e do respeito mútuo em que se assenta a vida social devem iniciar-se na Educação Infantil e sua intensificação deve ocorrer ao longo da Educação Básica. (BRASIL, 1996)

O estabelecimento das relações afetivas aparece como importante ponto para o desenvolvimento integral da criança. O desenvolvimento da dimensão afetiva em sala de aula promove uma educação voltada ao desenvolvimento pleno do ser humano, respeitando suas singularidades e diversidades.

Considerando as especificidades da Educação Infantil, é muito significativo que os documentos oficiais apresentem uma concepção de criança considerando seus direitos. A dimensão afetiva é um ponto crucial para o desenvolvimento integral criança, que é assegurado por lei. É relevante para o trabalho pedagógico respeitar os direitos da criança, dessa forma a

criança é reconhecida como ser social, pertencente e atuante no contexto social em que está inserido.

1.1.A afetividade e a sua importância no contexto escolar.

Na busca de compreender melhor o que é a afetividade e salientarmos a sua importância no contexto escolar para o desenvolvimento integral da criança, buscamos conceituar o termo afetividade sob a perspectiva pedagógica.

Segundo Almeida e Mahoney (2005, p. 19), “A Afetividade: Refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis;”

O termo afetividade pode ser definido ainda, como:

Como conceito de afetividade podemos citar o amor como referência, pois o amor é definido através dos sentimentos, e, assim, a afetividade torna-se a dinâmica mais profunda e complexa de que o ser humano pode participar. (AMORIM; NAVARRO, 2012, p. 2)

No contexto educativo, podemos apresentar a definição de afetividade segundo o artigo “Afetividade na educação infantil” de Márcia Camila Souza de Amorim e Elaine Cristina Navarro. As autoras apresentam o conceito de afetividade a partir da teoria de Henry Wallon:

A afetividade é um domínio funcional, cujo desenvolvimento depende da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores existe uma relação recíproca que impede qualquer tipo de determinação no desenvolvimento humano, tanto que a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência onde a escolha individual não está ausente. (WALLON, 1954, p. 288 apud AMORIM; NAVARRO, 2012)

A partir dos conceitos apresentados pelas autoras, podemos considerar que a afetividade possui um papel importante na vida social e emocional do ser humano. A afetividade está ligada às vivências individuais dos seres humanos. Podemos classificá-la como um conceito abrangente e amplo, que engloba em seu interior o campo dos sentimentos, das emoções, a paixão e até mesmo manifestações de estados de sensibilidade que vão de disposições orgânicas às disposições sociais e que estão ligadas à percepção que o indivíduo tem de si mesmo.

No desenvolvimento da personalidade humana, a afetividade ganha grande destaque. Ao nascer, a criança se comunica através de manifestações de carinho, prazer, angústia, medo

entre outros. Todo contato que a criança estabelece com as pessoas que cuidam dela é formado de emoções e não apenas de cognição.

As relações afetivas estão ligadas com o desenvolvimento intelectual do ser humano e por isso possuem papel fundamental no desenvolvimento do sujeito, é por meio das relações que a criança exterioriza seus desejos e suas vontades. (GARMS; LOPES e MILAN, 2011)

Como estado psicológico humano, a afetividade tem papel importante para desenvolvimento do sujeito. No ambiente escolar, surge como fator indissociável ao desenvolvimento cognitivo, contribuindo de forma significativa no processo ensino-aprendizagem. Nesse processo, consideramos que afetividade e cognição caminham juntas, “A afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados”. (WALLON, 1999, p. 51 APUD FERREIRA E RIBEIRO, 2019).

O estabelecimento de vínculos afetivos positivos dentro da escola auxilia o desenvolvimento integral da criança. A qualidade das relações que a criança estabelece com o outro e com o meio tem grande influência no desenvolvimento de suas relações sociais futuras. A aprendizagem pressupõe a afetividade, e através das percepções de cada um, ocorre a apropriação de conhecimento, estabelecendo vínculos através da afetividade.

É importante considerarmos que o indivíduo é produto do seu meio, logo existem diferentes crianças, diferentes culturas e diferentes relações. Segundo o artigo “A afetividade na educação infantil: um elo indispensável à teoria walloniana” de, Simone Galiani Milan, Gilza Maria Zauhy Garms e Carolina da Silva Lopes, na teoria de Henry Wallon, as relações afetivas estão ligadas com o desenvolvimento intelectual do ser humano e por isso possuem papel fundamental no desenvolvimento do sujeito, é por meio das relações que a criança exterioriza seus desejos e suas vontades.

Para o desenvolvimento da criança, o professor deve considerar as especificidades de cada criança e ter em mente a importância do estabelecimento de vínculos afetivos. Para Garms, Lopes e Milan (2011), a escola exerce um papel fundamental no desenvolvimento afetivo da criança e segundo as autoras:

O professor pode fazer toda a diferença, cabe a ele investigar com maior cautela as especificidades de cada criança, o que implica em uma pré-disposição para estabelecer vínculos afetivos. Afinal, o ato de educar e aprender são uma constante troca, onde é imprescindível que o professor enfrente os desafios e possa encarar os problemas presentes em sua formação, e assim, compreender que o conhecimento se processa através de valores que embasam e justificam a aprendizagem e as relações vivenciadas no cotidiano escolar. (GARMS; LOPES; MILAN, 2011, p. 8068)

No contexto escolar, podemos pontuar que a interação entre pessoas é indispensável para construção do conhecimento. A relação do professor com o aluno é uma relação que deixa marcas na criança, assim, torna-se fundamental construir interações afetivas. De acordo com Mahoney e Almeida (2005, p. 26), as autoras Garms, Lopes e Milan (2011) apresentam a seguinte citação a respeito da relação professor aluno:

Na relação professor aluno, o papel do professor é de mediador do conhecimento. A forma como o professor se relaciona com o aluno reflete nas relações do aluno com o conhecimento e nas relações aluno-aluno; queira ou não, o professor é um modelo, na sua forma de relacionar-se, de expressar seus valores, na forma de resolver os conflitos, na forma de falar e ouvir”. (MAHONEY E ALMEIDA, 2005, p. 26 APUD GARMS; LOPES; MILAN, 2011)

A postura da escola e dos professores com relação aos alunos é um fator determinante para o bom desenvolvimento do aprendizado cognitivo, afetivo e social. Dentro do ambiente escolar, a afetividade do professor está ligada a diversas atitudes e não apenas a troca de carinho com seus alunos. A forma com que o professor prepara aula, se ele se preocupa com seus alunos, percebe as diferentes manifestações de sentimentos, são pontos que serão notados pelos alunos, criando um vínculo afetivo.

É por meio da afetividade que os professores se mostram aos alunos, pela sua disponibilidade de compreensão dos sentimentos expressados por eles, trazendo assim, de forma prazerosa e acolhedora, o objeto de aprendizagem, de forma a estabelecer um vínculo, entre o aluno e a aprendizagem, criando nele a energia necessária para que possa aprender. (FERREIRA; RIBEIRO, 2019, p. 95)

A escola, na maioria das vezes é o primeiro ambiente no qual a criança passa um longo período de tempo distante de seus familiares, por esse motivo esse ambiente deve ser acolhedor, afetivo e voltado para preparar a criança para a vida, centrando sua atenção na formação integral da mesma. É papel da escola formar indivíduos capazes de se inserirem de forma integral na sociedade. Um ambiente escolar afetivo positivamente deve promover sentimentos de alegria, bem-estar e ser acolhedor. O estado afetivo positivo pode facilitar na aprendizagem, ao mesmo modo que o estado afetivo negativo pode dificultar. Se as crianças são afetadas de forma positiva, logo seu aprendizado e desenvolvimento será de forma natural e prazerosa.

É importante pontuarmos que a afetividade dentro da escola não se limita a demonstrações de carinho da professora com o aluno ou vice e versa. O vínculo afetivo vai muito além de beijos e abraços. A afetividade é uma maneira de respeitar a natureza da criança, respeitando também sua posição social e suas vontades próprias. Devemos considerar a criança

como um todo: corpo, inteligência e desejo são pertencentes a estrutura do indivíduo e como tal são indissociáveis.

Para as autoras Gabriela de Castro Loech Amorim e Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, segundo a perspectiva walloniana, não podemos pensar na criança de forma fragmentada, nas palavras do autor: “ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses” (WALLON, 1995, p. 215 APUD AMORIM, CALIL, 2020). De acordo com as autoras, Wallon teoriza sobre a integração afetiva-cognitiva-motora e apresenta a conceituação do papel que a afetividade possui no processo da vida psíquica, na forma com que o ser humano se expressa e como isso interfere no processo ensino-aprendizagem.

Faz-se necessário trabalhar a afetividade no contexto escolar, mais precisamente na relação adulto-criança, para que a criança cresça sabendo lidar com as emoções, com o conflito e principalmente com o outro. A escola é um espaço onde os sentimentos e emoções estão presentes, dessa forma é indispensável que o professor desenvolva uma prática com seus alunos que valorize as interações cognitivo-afetivas.

Emoções e sentimentos rodeiam o ambiente escolar e algumas vezes, pode existir uma confusão em relação as definições de sentimento e emoção, caracterizando ambas como se fossem a mesma coisa. Mas é possível diferenciá-las da seguinte forma: o sentimento é caracterizado por relações que são mais pensadas e menos instintivas, já as reações emotivas são instantâneas e diretas.

A emoção é caracterizada como uma forma de exteriorizar a afetividade e pode ser considerada como um componente biológico do comportamento humano. As emoções integram as funções mentais superiores e são produtos da inversão humana em um dado contexto histórico. Dessa forma, o pensamento tem sua origem no campo da motivação e abrange necessidades, impulso, afeto e emoção.

Outro ponto que devemos considerar é a interação social dos sujeitos. A interação social é um fator de suma importância para a construção do ser humano, com destaque para o desenvolvimento sensório-motor que é influenciado pela qualidade dos afetos vivenciados pelas crianças. Nesta concepção, a dimensão afetiva ocupa um lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. A criança incorpora instrumentos culturais através da linguagem, portanto, os processos psicológicos afetivos e cognitivos da criança são determinadas por seu ambiente social e cultural. O aprendizado humano pressupõe

uma natureza social específica, nesse processo as crianças penetram na vida intelectual dos que a cercam.

De acordo com os conceitos apresentados, podemos perceber a importância da afetividade e da construção de vínculos para o desenvolvimento integral da criança. A criança é um ser que está em pleno desenvolvimento e sua formação depende de práticas educativas que as respeitem como sujeito de direitos.

1.1.1. A importância da afetividade na educação infantil

Quando o bebê nasce recebe demonstrações de cuidado e carinho principalmente em seu ambiente familiar. O contato diário, a voz calorosa, os cuidados com a alimentação e a higiene são fatores que levam o bebê a estabelecer seu primeiro vínculo afetivo com sua mãe. Em seguida, o bebê passa a ter contato com outras pessoas que interferem diretamente no seu desenvolvimento. No artigo de Iza Luz, “Relações entre crianças e adultos na Educação Infantil”, a autora coloca em foco a importância das relações entre crianças e adultos para o desenvolvimento da criança.

Os bebês nascem com a capacidade de tornar-se um ser social em todos os sentidos, bastando que lhe deem as condições para desenvolver essa capacidade. A função do meio ambiente (a família, em primeiro lugar, e depois a pequena "sociedade" em que a criança cresce) é de proporcionar ao novo indivíduo suficiente estabilidade e confiabilidade para que ele se sinta seguro de si e, em consequência, seja capaz de perceber o outro e de devolver-lhe o que recebeu. Quando aqueles que cuidam da criança atrapalham seu desenvolvimento, interferem demais (invadindo) ou de menos (abandonando), surgem às doenças. (LUZ, 2010, p. 7)

Ao longo de sua vida, a afetividade presente nas relações que a criança pequena estabelece, contribuirão de forma significativa para a formação de um ser humano completo, solidário, autônomo e consciente de suas responsabilidades.

De acordo com Garms, Lopes e Milan (2011), na teoria desenvolvida por Henry Wallon, é nos anos iniciais que a criança passa ter acesso ao mundo simbólico a partir da relação com o outro através do vínculo afetivo. Para as autoras, existe uma base afetiva que permeia o ambiente escolar e que toda a aprendizagem está impregnada de afetividade, não ocorrendo somente no campo cognitivo. A princípio, a criança usa seus movimentos para interagir com o meio e, a partir daí, seu movimento ganha caráter cognitivo. Dessa forma, os gestos e movimentos da criança pequena são os primeiros indícios de sua vida psíquica.

No início de sua vida escolar, a criança cria laços de afeto com seu educador e esse passa a ser sua referência dentro do ambiente educativo. É necessário que a relação estabelecida entre educador e criança seja pautada na afetividade, e para que isso ocorra, o educador deve primeiramente compreender e respeitar as particularidades de cada criança, dessa forma, ambos serão beneficiados no processo ensino- aprendizagem. Um ambiente pautado na confiança é fundamental para o bem estar das pessoas que compartilham o mesmo espaço, nesse sentido, nas palavras de Luz (2010), para que uma instituição de Educação Infantil seja favorável para o desenvolvimento da criança pequena:

O estabelecimento de um ambiente de confiança é fundamental para a tranquilidade e bem-estar daqueles que partilham um mesmo espaço. Tornar a instituição de Educação Infantil um lugar agradável para os adultos e crianças é um primeiro passo para fortalecer o trabalho educativo que acontece. Como estamos falando de um sentimento, o modo de garantir a ocorrência e manutenção dele se dá por meio das relações que se estabelecem entre as crianças e delas com os adultos. Uma relação para propiciar segurança precisa contar com os ingredientes do respeito, da atenção e do cuidado. Considerando as especificidades da infância e o direito à proteção que essa etapa exige, os adultos devem garantir que as relações vivenciadas no ambiente das instituições ocorram do melhor modo possível. (LUZ, 2010, p. 11)

Não obstante precisamos nos atentar para as especificidades do trabalho pedagógico do professor de Educação Infantil. A professora deve sempre ter em mente que é por meio das interações que a criança constrói o conhecimento sobre o mundo e sobre si mesma. Por isso, o modo como as relações ocorrem na instituição é uma das principais ferramentas de formação das crianças e bebês. (LUZ, 2010)

A construção de vínculos na Educação Infantil ganha maior importância por se tratar de uma etapa da educação na qual as crianças necessitam de maiores cuidados e conseqüentemente do auxílio dos adultos. Nessa etapa da educação as aprendizagens estão intimamente ligadas ao contexto afetivo. A integração existente entre cuidado e educação resultam em um comprometimento com o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, intelectual, afetivo e social. Luz (2010), em seu artigo, exemplifica o processo de desenvolvimento da seguinte maneira:

O processo de desenvolvimento é uma teia que vai sendo construída a partir de nossas experiências com as outras pessoas e com os objetos. Nossas capacidades afetivas (relativas às emoções, sentimentos, valores, crenças), motoras (relativas aos movimentos) e cognitivas (relativas à inteligência, conhecimento e compreensão do mundo) são os instrumentos que possibilitam essas experiências. Ao mesmo tempo, as experiências promovem modificações em cada uma dessas esferas, ampliando, reduzindo, ou mesmo cristalizando nossas capacidades afetivas, motoras e cognitivas. Sendo assim, as instituições de Educação Infantil devem continuar valorizando a

diversidade de linguagens das crianças de 4 e 5 anos, entendendo que sua finalidade é promover o desenvolvimento em todas as suas esferas e não somente na dimensão cognitiva. A atenção aos comportamentos e relações que a criança vivencia se afigura como central nessa visão, já que o conhecimento do mundo não ocorre de modo dissociado do autoconhecimento. (LUZ,2010, p. 19)

Dessa forma, as interações na Educação Infantil devem valorizar experiências que desenvolvam diferentes capacidades afetivas. A Educação Infantil é uma etapa permeada por contextos privilegiados de desenvolvimento, e para que isso ocorra da melhor maneira, é preciso que a instituição de ensino tenha claro a concepção de criança com sujeito de direitos, respeitando suas necessidades no processo educativo.

CAPÍTULO 2- Educação Infantil em tempos de pandemia

Na primeira parte deste capítulo, a partir de documentos e estudos que foram produzidos durante a pandemia Covid-19, busca-se apresentar como se deu a construção e manutenção de vínculos durante o período de isolamento social decorrente da pandemia.

Em um segundo momento, voltaremos os olhares para as diretrizes adotadas no município de Campinas, com recorte no trabalho realizado pelos docentes da rede pública para construção e manutenção de vínculos na Educação Infantil.

2.1 As propostas para reinvenção da Educação Infantil durante a pandemia

Seria possível reinventar dentro de casa a rotina da Educação Infantil e suas especificidades se partimos da premissa de que nessa etapa da educação o contato com o outro é indispensável? Estaríamos oferecendo/garantindo uma educação de qualidade para os bebês e crianças pequenas ao considerarmos as interações por meios virtuais? Seria relevante a manutenção de vínculos para esse período de isolamento social?

Pensando nestes questionamentos, buscamos aqui dialogar com alguns documentos produzidos a partir desse novo contexto organizacional, documentos que versam sobre a Educação Infantil no contexto da pandemia.

Diante das implicações causadas pela pandemia Covid-19, a suspensão das aulas presenciais no estado de São Paulo foi determinada oficialmente segundo o Decreto Nº 64.862, de 13 de março de 2020.

Com a suspensão das aulas, no dia 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) se manifestou como forma de elucidar os sistemas de ensino a respeito da reorganização das atividades acadêmicas em função à propagação da Covid-19 (BRASIL, 2020).

Como consequência desse cenário, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação passaram a emitir resoluções para orientar as instituições de ensino sobre a reorganização do trabalho pedagógico, reorganização dos calendários e o uso das plataformas digitais.

A fim de delimitar normas educacionais para o período de calamidade pública, foi promulgada a Lei nº14.040 de 18 de agosto de 2020, que estabeleceu normas educacionais em caráter excepcional (BRASIL,2020). Em seu Art.2, parágrafo 4º, fica permitido para Educação Infantil, o desenvolvimento de atividades pedagógicas de forma não presencial:

§ 4º A critério dos sistemas de ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais:

I - Na educação infantil, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa da educação básica e com as orientações pediátricas pertinentes quanto ao uso de tecnologias da informação e comunicação; (BRASIL, 2020)

Em decorrência a Lei nº14.040, com o intuito de instituir diretrizes orientadoras para educação nacional, o Conselho Nacional de Educação (CNE), institui a Resolução CNE/CP nº2 de 10 de dezembro de 2020, que instaura as diretrizes orientadoras para implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. A resolução estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2020)

No que concerne à Educação Infantil, em suma, as diretrizes a serem adotadas versam sobre o cumprimento da carga horária mínima anual e sobre a reorganização das atividades educacionais oferecidas no ambiente familiar. O Art.16 apresenta um parâmetro a respeito da realização das atividades não presenciais para Educação Infantil:

Art. 16. Para a realização de atividades não presenciais na Educação Infantil, conforme disposto no art. 2º da Lei nº 14.040/2020, as secretarias de educação e as instituições escolares devem elaborar orientações/sugestões aos pais ou responsáveis sobre atividades que possam ser realizadas com as crianças em seus lares, durante o período de isolamento social.

§ 1º Para fins de cumprimento do caput, as unidades escolares, públicas e particulares, ficam dispensadas do controle de frequência na educação pré-escolar, conforme previsto no inciso IV do art. 31 da Lei nº 9.394/1996.

§ 2º Para as orientações aos pais ou responsáveis de crianças de Creche (0 a 3 anos), devem ser indicadas atividades de estímulo, leitura de textos pelos adultos, brincadeiras, jogos, músicas infantis, oferecendo-lhes algum tipo de orientação concreta, como modelos de leitura em voz alta, em vídeo ou áudio, para engajar as crianças pequenas em atividades lúdicas.

§ 3º Para crianças de Pré-Escola (4 e 5 anos), as atividades não presenciais devem indicar atividades de estímulo, leitura de textos pelos pais ou responsáveis, desenho, brincadeiras, jogos, músicas infantis e até algumas atividades em meios digitais quando for possível, transformando os momentos cotidianos em espaços de interação e aprendizagem que fortaleçam o vínculo e potencializem dimensões do desenvolvimento infantil que possam trazer ganhos cognitivos, afetivos e de sociabilidade.(BRASIL, 2020)

Nesse período, houve uma enorme preocupação e uma grande pressão de governos e população para que as aulas fossem ofertadas de maneira remota e que o trabalho pedagógico fosse realizado pelos docentes.

No centro dessas relações de poder, a pressão sobre docentes para que continuem a realizar o que entendem por trabalho pedagógico tem sido imensa, o que tem levado

à descaracterização das formas da relação professor(a)-criança e a excessos de vários lados. Em síntese, temos um cenário ainda mais intenso de ataques e ameaças aos direitos de crianças e de suas famílias, bem como aos direitos dos(as) professores(as) e demais profissionais da educação. As lutas pelos direitos, políticas e pedagogias da Educação Infantil, tema já abordado em outro dossiê (ANJOS; SANTOS; FERREIRA, 2017) se tornam ainda mais graves e intensas nesse contexto de pandemia e cenário de crise, em que a necropolítica (MBEMBE, 2016) e o desprezo pelos mais pobres (CORTINA, 2020) parecem servir de modelos para decisões políticas em diferentes esferas de nossa sociedade. (ANJOS, PEREIRA, 2021, p. 4)

Como resultado dessa pressão, podemos notar o surgimento de diversas propostas de atividades não presenciais para as instituições de Educação Infantil. A autorização para a realização de atividades não presenciais nessa etapa coloca em debate uma nova questão: a responsabilização de famílias para o oferecimento e desenvolvimento de atividades pedagógicas.

A fim de se posicionar de forma contrária ao movimento de escolarização da Educação Infantil, e às propostas do Conselho Nacional de Educação, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEB) publicou em 19 de abril de 2020, o “Posicionamento público do movimento interfóruns de educação infantil do Brasil (MIEB) relativa à proposta de parecer do Conselho nacional de educação (CNE) sobre reorganização dos calendários escolares e atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19”. Segundo o documento, considerar a família como mediadora pedagógica desrespeita as suas realidades, já que, em alguns casos, muitas famílias não possuem condições básicas de subsistência. Além de esbararmos em um grande problema que assola a Educação Infantil: a ideia de que não é necessária formação pedagógica para atuar com crianças pequenas.

Ademais, considerar a família como mediadora pedagógica do desenvolvimento pleno das crianças, frente à desigualdade social brasileira, as sobrecarrega e desrespeita a sua realidade, já que muitas destas famílias não dispõem nem de condições básicas para manter uma vida digna, tampouco de um repertório didático-pedagógico alinhado às especificidades etárias dos bebês e das crianças pequenas. De igual modo, tal medida descaracteriza a ação pedagógica das/os profissionais de educação infantil, que possuem formação específica que lhes permite atuar, de modo intencional nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de forma integral. Assim, qualquer proposta que permita a legitimação de ações educativas (educação domiciliar, ensino remoto, adoção de sistemas apostilados, dentre outras) que reforcem, ainda mais, as desigualdades sociais e educacionais entre as crianças e suas famílias deve ser evitada a todo custo por este Conselho e pelos demais órgãos governamentais, como entes federativos que têm o dever de garantir o direito à educação de todas e todos no Brasil. (MIEB, 2020)

O tipo de atividade que deve ser desenvolvida no ambiente familiar por meio das atividades virtuais é outro ponto que devemos destacar aqui. Em sua maioria, as propostas de

atividades pedagógicas estão centradas no desenvolvimento da dimensão cognitiva, focando em uma escolarização precoce da criança, em dissonância com as DCNEI. No artigo publicado por Priscila Lopes de Godoy e Carolina Salinas Piorini, “Atividades não presenciais para a Educação Infantil? Reflexões acerca das orientações do Conselho Nacional de Educação em tempos de pandemia”, as autoras afirmam:

Verifica-se uma desproporcionalidade no rol de atividades propostas, aumentando vertiginosamente da Creche à Pré-escola. De qualquer forma, ambas as listagens de atividades indicam a predominância de tarefas escolarizantes, pois são descontextualizadas das vivências proporcionadas pelas interações, e cada vez mais centradas na dimensão cognitiva do desenvolvimento infantil, conforme mais próximas estão as crianças do Ensino Fundamental. Assim, em prol de preparar as crianças para a próxima etapa educativa por meio de atividades escolares, as orientações secundarizam a concepção de desenvolvimento integral da criança “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, art. 29) e das dimensões éticas, políticas e estéticas do currículo (GODOY, PIORINI, 2021, p. 437)

Isso significa que as orientações do CNE, de certa forma, desconsideram as especificidades da Educação Infantil, apresentando atividades focadas no desenvolvimento cognitivo, se esquecendo da importância da afetividade, das interações e do cuidado.

Considerando a importância das interações para o desenvolvimento das crianças nesta etapa educacional, o que se indaga é se, diante de ssas condições familiares, o diálogo entre crianças e familiares adultos está ocorrendo. A relação adulto-criança carece de momentos compartilhados de escuta e de estreitamento de vínculos afetivos. Estar atento ao que a criança manifesta ou mesmo quer compartilhar nesse momento, como o que tem sido bom ou ruim, é fundamental para que ela seja respeitada e participe efetivamente da vida familiar. (GODOY, PIORINI, 2021; p. 442)

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), também se posicionou em relação as diretrizes apresentadas pelo Conselho Nacional de Educação. Segundo a instituição, a modalidade de ensino a distância não se aplica a etapa da Educação Infantil por desconsiderar o disposto na LDB, que não prevê o oferecimento da educação a distância para a Educação Infantil nem em casos emergenciais.

Outro ponto destacado no posicionamento da ANPEd está relacionado as particularidades do currículo na Educação Infantil:

A especificidade do trabalho pedagógico com as crianças pequenas tem como marca uma experiência educativa eminentemente interativa, sem listagem de conteúdos previamente definidos. Assim, “o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico [...]” (BRASIL, 2009). Com efeito, a dinâmica da educação infantil ocorre

mediante a organização de vivências e experiências que extrapolam atividades ou sequências correntemente denominadas didáticas e perpassam as brincadeiras e as relações de cuidado. Quanto à avaliação do processo educativo nas instituições de educação infantil, esta não tem – e não deve ter - o objetivo de promoção ou retenção, sendo assim, não há condição para o acesso ao Ensino Fundamental. (ANPED, 2020)

A especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil é deixada de lado, e novas propostas são construídas e implementadas, rompendo com uma prática docente que necessariamente envolve o toque, o cuidado, as interações e a presença do outro. (SILVEIRA, 2021)

E é preciso acrescentar, no que tange especificamente às possibilidades de trabalho remoto na educação infantil, a ruptura representada pela substituição de uma prática docente que envolvia o toque, o cuidado, as interações, a presença e a disponibilidade corporal, por outra que se constituía na produção de propostas audiovisuais online e socialização para as famílias por meio de ferramentas que até o momento não faziam parte, ou ocupavam pouco espaço, do seu fazer pedagógico em seus grupos de atuação. (SILVEIRA, 2021, p. 319)

As novas possibilidades de trabalho remoto na Educação Infantil modificam as construções e vivências que as crianças tem no cotidiano escolar. Antes o professor era observador e mediador do processo de aquisição do conhecimento, agora apresenta propostas de vivências e experiências, mas necessita da participação ativa das famílias, tanto para registro, quanto no auxílio das crianças para o uso dos dispositivos (CASTRO, VASCONCELOS, ALVES, 2020).

O artigo de Cleriston Izidro dos Anjos e Fábio Hoffmann Pereira, discute de forma simples e clara os novos desafios para Educação Infantil no período de pandemia. Segundo os autores:

A suspensão das atividades presenciais com as crianças a partir da segunda quinzena do mês de março de 2020 impossibilitou os encontros que são finalidades, princípios, fundamentos, eixos e práticas educativas que caracterizam a Educação Infantil. Nesse contexto, no mesmo mês, os processos de mercantilização que tornam a Educação um produto como outro qualquer, encontraram mais uma brecha para adentrar na Educação Básica e no Ensino Superior: a ampliação da defesa do uso indiscriminado de tecnologias digitais, plataformas e materiais didático-pedagógicos online; com a justificativa de que estamos impossibilitados de realizar atividades educativas presenciais. (ANJOS, PEREIRA, 2021, p. 7)

Nessa perspectiva, questiona-se o direito da criança durante o período da pandemia. A educação proposta a partir dos meios virtuais apresentada pelo CNE desconsidera a criança e as especificidades da Educação Infantil, voltando-se para uma educação escolarizante. Estamos de fato assegurando o direito da criança com ações na modalidade a distância em um contexto pandêmico que não considera a realidade de cada família? Como minimizar o distanciamento imposto pela pandemia considerando e respeitando as diferentes organizações familiares?

No período de isolamento social, o principal aliado para a Educação Infantil é o estabelecimento de diálogo constante com as crianças e suas famílias, respeitando seus contextos e especificidades. Trata-se de um momento delicado e de incertezas, cujo estreitamento das relações é um ponto importante e deve ser considerado pelos sistemas educativos.

Neste sentido, no contexto atual de isolamento social, o próprio diálogo com as famílias é em si uma estratégia, que permite o estreitamento das relações por meio da interlocução sobre as dúvidas em torno da educação e cuidado com as crianças, do manejo de determinadas situações ou, ainda, da oferta de alguma orientação sobre o acesso a recursos de programas sociais que permitam a manutenção da vida. (ANPED, 2020)

O planejamento da Educação Infantil, durante o período de pandemia, deve assumir como princípio ações comunicativas com as crianças e suas famílias (SILVEIRA, 2021). Somente dessa forma, é possível estabelecer uma relação de qualidade com as crianças e famílias, respeitando suas singularidades e dando sentido as práticas educativas.

2.2 Conhecendo um pouco do trabalho realizado no Município de Campinas

A Rede Municipal de Campinas é composta por escolas públicas, privadas e organizações sociais. Para a Educação Infantil, a oferta de ensino público é realizada através dos Centros de Educação Infantil (CEIs), administrados pelo poder público, e pelos Centros de Educação Infantil (CEIs), administrados por organizações sociais por meio de contratos de cogestão (CEIs Naves mãe). A rede municipal conta ainda com o atendimento privado realizado em escolas particulares com fins lucrativos e escolas privadas administradas por organização social (nestes casos, a Secretaria de Educação custeia parte do atendimento). (JARDIM, LAUREANO, 2021)

Em Campinas, as turmas de Educação Infantil estão organizadas por agrupamentos multietários, os quais não seguem a tradicional divisão etária de creches e pré-escolas. No ano de 2019, os agrupamentos estavam organizados da seguinte forma: AGI- até 1 ano e 7 meses; AGII- de 1 ano e 8 meses até 3 anos e 3 meses; AGIII- de 3 anos e 4 meses até 5 anos e 11 meses. (JARDIM, LAUREANO, 2021)

Considerando apenas o atendimento público (CEIs e CEIs em sistema de cogestão), em 2019, o município contava com um total de 162 CEIs, com 1331 turmas, atendendo 35.769

crianças, 15.101 pertencentes a faixa etária da “pré-escola” e 20.668 a faixa etária “creche”. (JARDIM, LAUREANO,2021)

A suspensão do trabalho presencial nas escolas do município de Campinas, teve início formalmente no dia 23 de março de 2020, logo após a publicação do decreto Nº 20.768 em 16 de março de 2020.

Em relação a reestruturação do trabalho na Educação Infantil no município de Campinas, a Carta de Princípios orientadores para Educação Infantil (Resolução SME Nº006, de 01 de setembro de 2020), publicada no dia 02 de setembro de 2020 no diário oficial do município de Campinas, dispõe sobre as diretrizes e procedimentos a serem adotados para reorganização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, no contexto da pandemia.

Segundo o documento, as unidades educacionais e os profissionais da educação devem garantir atividades de interação com as famílias e crianças no período de isolamento social.

Apesar da condição que nos foi imposta de forma repentina, dificultando encontros e aprofundando problemáticas antes existentes, enquanto novos impasses foram suscitados, buscamos manter nosso percurso atuando direta e indiretamente junto às unidades educacionais que, por sua vez, procuraram manter vínculos com as crianças e interações com as famílias e com a comunidade por meios diversos, a partir das condições e dos movimentos criativos e cada escola no diálogo com seu projeto pedagógico.(CAMPINAS, 2020, p. 39)

O posicionamento da Secretaria Municipal de Educação (SME) e dos profissionais da educação em defesa do compromisso estabelecido pelo município com a Educação Infantil pautada em uma concepção de infância que considera a criança como sujeito de direitos.

De maneira geral, o documento apresenta o empenho do município em garantir e efetivar os direitos da criança, dada a importância do estabelecimento e manutenção de diálogos com as famílias e crianças e a necessidade do desenvolvimento de práticas que integrem a participação de todas as crianças matriculadas nas unidades educacionais.

Dando ênfase para a importância da comunicação com as famílias e com o intuito de apresentar possibilidades para manutenção das relações entre adultos e crianças, a SME elaborou uma carta destinada as famílias no ano de 2020. A Carta às Famílias (CAMPINAS, 2020), apresenta sugestões de brincadeiras e dicas de “coisas” para se fazer com as crianças. A carta serve de apoio para que as famílias possam enfrentar o tempo de confinamento dentro de casa com propostas lúdicas para as crianças.

Durante o período de quarentena, é possível que as famílias se perguntem o que oferecer, e como organizar o cotidiano de vários dias com as crianças dentro de casa. Com a intenção de contribuir com as famílias e de continuar enriquecendo o

aprendizado das crianças, encaminhamos algumas sugestões e dicas simples a serem feitas em casa, pois independentemente do espaço e da situação, as crianças terão necessidade de brincar e interagir com os adultos e essas são ações fundamentais para que continuem se desenvolvendo saudavelmente. (CARTA AS FAMILIAS, CAMPINAS, 2020, p. 1)

O trabalho produzido por Juliano Silveira, intitulado: “O teletrabalho coletivo durante a pandemia da Covid-19: Um relato de experiência na educação infantil de Florianópolis” traz como exemplo os caminhos tomados pelo município de Florianópolis para o trabalho na Educação Infantil de maneira virtual. O trabalho muito se assemelha com as orientações da SME de Campinas ao enfatizar a importância da comunicação, segundo o autor:

Essa ênfase na comunicação com as famílias está relacionada diretamente com a necessidade de as Unidades Educativas assumirem o protagonismo, nessa dinâmica remota, de criar um cotidiano mais sensível com as crianças e famílias, abordando sentimentos, pensamentos, comportamentos e relacionamentos. (SILVEIRA, 2021, p. 322)

Para estabelecimento de um diálogo sensível com as famílias, é necessário que os educadores procurem ferramentas para comunicação que considerem as especificidades de cada família. A SME de Campinas, definiu que as unidades educacionais da rede teriam liberdade para estabelecer contato com as famílias da maneira mais adequada ao contexto. Dessa forma, as unidades educacionais estabeleceram uma diversidade de formas de comunicação por meio de redes sociais, *blogs*, *sites* e até mesmo vídeos no *Youtube*.

É nesse sentido, que muitas escolas têm cumprido seu papel social mais amplo, colocando-se como um espaço de diálogo e encontros possíveis e, nesse momento, ao se prolongar, a pandemia gera a necessidade de aprimoramento do trabalho realizado no primeiro semestre deste ano. A rigor, a Educação Infantil como a entendemos e está curricularmente proposta não pode ser feita à distância. Contudo, temos a possibilidade de realizar uma educação que mitiga as distâncias, incorpora nuances pedagógicas e produz sentidos, só podendo ser consentida, no entanto, em momentos como esse que vivenciamos. (CAMPINAS, 2020, p. 39)

A metodologia apoiada no diálogo e na comunicação com as famílias adotada pelo município de Campinas, de certa forma, pode diminuir as distâncias instituídas pelo isolamento social e intensificar os vínculos afetivos estabelecidos entre adultos e crianças.

Para criança, é importante que a relação estabelecida com o adulto seja de confiança e principalmente de respeito. Segundo Luz:

O estabelecimento de um ambiente de confiança é fundamental para a tranquilidade e bem-estar daqueles que partilham um mesmo espaço. Tornar a instituição de

Educação Infantil um lugar agradável para os adultos e crianças é um primeiro passo para fortalecer o trabalho educativo que acontece. Como estamos falando de um sentimento, o modo de garantir a ocorrência e manutenção dele se dá por meio das relações que se estabelecem entre as crianças e delas com os adultos. Uma relação para propiciar segurança precisa contar com os ingredientes do respeito, da atenção e do cuidado. Considerando as especificidades da infância e o direito à proteção que essa etapa exige, os adultos devem garantir que as relações vivenciadas no ambiente das instituições ocorram do melhor modo possível. (LUZ, 2010, p. 11)

O contexto vivenciado a partir da pandemia não proporciona para as crianças o contato com o ambiente escolar mas nem por isso devemos ignorar o espaço ocupado pelos pequenos. Temos agora um ambiente virtual que apresentamos precocemente às crianças pequenas, mas que, para o bem comum, serve para comunicação, diálogo e troca de afetos com as crianças e suas famílias. Este espaço, mesmo que de maneira virtual deve se estabelecer considerando as especificidades da criança com respeito, atenção e cuidado.

Segundo Silveira (2021), precisamos nos atentar para a complexidade do trabalho remoto na Educação Infantil. De forma abrupta rompemos com uma prática docente que envolvia o toque, o cuidado e a presença do outro, repentinamente somos apresentados a uma nova realidade que se apoia em ferramentas audiovisuais *online*.

Ainda sobre os documentos norteadores produzidos pela SME de Campinas, é importante destacar o Plano de trabalho pedagógico para o 2º semestre de 2020. O documento apresenta diretrizes para que cada unidade educacional trace estratégias para construir um plano de ação para o segundo semestre de 2020, apresentando um planejamento em diálogo com o plano de ação construído coletivamente.

Ao acessar as diferentes ferramentas de comunicação (*blogs, sites*), produzidas pelas unidades educativas, pode-se conhecer as direções tomadas por cada unidade educativa em relação a seu plano de ação e o comprometimento dos profissionais em estarem conectados de alguma forma com as crianças e famílias.

Como exemplo, uma das CEIs, utilizou a rede social *Facebook* para promover o diálogo com as famílias. Semanalmente os administradores da página publicam sugestões de vivências e experiências para fazer com as crianças, nas postagens existe o cuidado por parte das docentes em indicar a faixa etária mais apropriada para cada vivência e colocar imagens e vídeos explicativos. As famílias podem encaminhar os registros das vivências através do grupo de *WhatsApp* que a CEI mantém para comunicação.

Olá Famílias...Bom dia!!! Como vocês estão? Esperamos que estejam todos bem!
Continuem se cuidando, por favor!

Hoje nós vamos sugerir uma História muito legal! Era uma vez uma casa sonolenta... Mais do que nunca, estamos buscando caminhos e usando a criatividade para superar os desafios inéditos do distanciamento social provocado pelo Covid-19. Durante o período em que as crianças pequenas estão em casa, ler para elas pode ser uma atividade prazerosa para toda a família, pois as histórias fortalecem a mente infantil, assim como brincar colabora para a formação da criança. (Publicação do *Facebook*, CEI, 2020)

Na página também foi possível encontrar um questionário destinado as famílias, com o intuito de conhecer como está sendo o período de isolamento e as singularidades de cada família. No questionário haviam perguntas sensíveis, destinadas a saber como a família estava, se algum membro da família havia sido infectado pelo Covid-19 ou até mesmo perdido o emprego por conta do isolamento social. O CEI também se preocupou em realizar perguntas de caráter qualitativo a respeito da interação dos professores e gestores com as famílias.

Outra ferramenta utilizada pelas unidades educacionais para comunicação com as famílias foi a criação de *blogs* ou *sites*.

Visitamos um dos *blogs* criados por uma das CEIs. No *blog* encontramos informações acerca da proposta curricular da unidade, que destaca a concepção de infância, considerando a criança como sujeito de direitos, que tem direito a uma infância plena mediada por relações que respeitem suas especificidades.

Segundo o *blog*, os profissionais que atuam na Rede municipal de Campinas visam o desenvolvimento da autonomia do educando e de seu autoconhecimento, considerando-o como ser social respeitando suas diferenças.

Quem poderia imaginar que poderíamos viver uma situação como esta?
Quem poderia imaginar que teríamos que nos reinventar?
Quem poderia imaginar que teríamos que reinventar a forma de nós nos comunicarmos?
Mas... assim estamos vivendo hoje.
Temos que nos adaptar, pois a vida não pode parar... temos que nos ajudar, pois nossas crianças precisam de cuidados e amor pra seguir e continuar a sorrir... (Comunicado publicado no *blog*, 2020)

A Carta às famílias, (importante documento produzido no período pela SME) também está presente no *blog*, apresentando propostas de brincadeiras e sugestões para interação com as crianças.

De maneira geral, o *blog* é organizado de forma simples, com diversas informações necessárias para as famílias. Foi possível encontrar informações a respeito de higiene, da entrega de cestas básicas para as famílias das crianças da rede municipal, cadastro na Educação Infantil, entre outros.

Ainda, no mural de fotos, podemos ver imagens intituladas “O que as crianças do CEI estão fazendo em suas residências?” apresentando as mais diversificadas vivências das crianças e suas famílias. Nota-se que existe uma preocupação das unidades educacionais em dar assistência as famílias, estabelecendo um diálogo e trocando informações pertinentes. Segundo Godoy e Piorini (2021) o diálogo estabelecido com as famílias é fundamental para esse período, permitindo um olhar personalizado às crianças de forma a contribuir de fato com seu desenvolvimento.

A escuta das famílias e da criança se faz essencial neste momento, visto que são diversas as necessidades que podem estar enfrentando no período de pandemia. O diálogo favorece a interação e é capaz de auxiliar as famílias na resolução de situações difíceis, bem como permitir um atendimento personalizado às crianças, com propostas de atividades interativas que não se restrinjam à produção de registros e possam realmente contribuir com o desenvolvimento integral da criança. (GODOY, PIORINI, 2021, p. 448)

Diante das informações, constata-se que as unidades educativas em questão se propuseram a dialogar com as famílias criando um ambiente interativo e de fácil acesso. É notável o olhar sensível e o carinho dos educadores com as crianças e famílias, disponibilizando vídeos interativos com contação de história, compartilhando suas rotinas e compartilhando imagens.

Não encontramos no *blog* propostas de atividades que impusessem a escolarização de crianças durante o período do isolamento social, percebendo uma forte preocupação com as relações que as crianças estabeleceram com os familiares, com o brincar e com as atividades cotidianas desenvolvidas no contexto familiar.

A Proposta dos Núcleos da Coordenadoria de Formação: encaminhamentos durante o período de isolamento social Educação Infantil, estabelece 3 frentes de trabalho que devem ser seguidas pelos profissionais da educação: relação com as famílias, produção de material para compartilhamento *online* e formação docente. Segundo o documento, faz-se necessário nutrir os vínculos afetivos estabelecidos com as crianças e famílias como forma de minimizar os agravamentos causados pela crise. (CAMPINAS, 2020).

É importante pontuar que as relações afetivas nos documentos da rede municipal de Campinas possuem um papel muito importante e significativo colocando em evidência a criança como sujeito histórico e de direitos.

O processo de manutenção de vínculos no município de Campinas, se pautou no diálogo com as crianças e famílias, criando meios digitais para diminuir as distâncias. Com

crianças pequenas, o contato por meios digitais se torna mais difícil, pois devemos ter em mente que o ambiente virtual talvez não seja o mais indicado para essa faixa etária, inferindo no uso dos meios digitais exclusivamente como forma de comunicação e registro.

As relações estabelecidas entre famílias, professores e crianças são de grande importância para a prática docente, principalmente durante o período de pandemia, visto que, durante esse tempo em casa as crianças estavam em contato constante e direto com seus familiares. As propostas para o trabalho remoto incluem a participação assídua dos familiares para a aplicação de atividades, registro de fotos e até mesmo para a comunicação com os docentes. Destaca-se aqui a relevância em firmar relações pautadas no diálogo, respeitando as necessidades e direitos das crianças e suas famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho destaca um novo cenário que configura um novo campo de estudo provocado pela pandemia Covid-19 que exigiu implementar novas formas de organização do trabalho pedagógico, através do meio virtual com o desafio de manter os vínculos afetivos com as crianças e suas famílias, mesmo que de forma não presencial, resultado da necessidade do isolamento social decorrente da pandemia Covid-19. A impossibilidade de encontros alterou nossa relação com pessoas do nosso convívio, atingindo de forma significativa as relações estabelecidas no contexto escolar.

A partir dos dados coletados foi possível compreender a importância da afetividade e da construção de vínculos nas instituições de Educação Infantil. As interações da criança com o mundo ao seu redor possibilitam inúmeras aprendizagens, e promovem o desenvolvimento de sua autonomia. A intencionalidade educativa presente no planejamento do professor de Educação Infantil, deve garantir experiências que permitam à criança conhecer e compreender a relação com o outro por meio das interações e das brincadeiras.

Na Educação Infantil, as ferramentas digitais foram usadas para diminuir as distâncias e criar um cotidiano mais sensível, estabelecendo uma relação afetiva com as crianças e famílias, pautada no diálogo.

Logo, podemos afirmar que as trocas e práticas da Educação Infantil em tempo remoto criou um cotidiano ainda mais sensível entre escola, famílias e crianças abordando sentimentos, pensamentos, comportamentos e relacionamentos, requerendo dos professores um grande exercício de escuta, onde as crianças trouxeram para o grupo interativo de WhatsApp, maneira que a creche escolheu para facilitar as relações do agrupamento, suas múltiplas histórias, inferências sobre o contexto vivido, sentimentos e questionamentos. . (CASTRO, VASCONCELOS, ALVES, 2020, p. 7)

Nesse período de afastamento social, a manutenção de vínculos com as crianças das redes educacionais se faz necessária, considerando o momento de incertezas e rompimento de um cotidiano que antes era rodeado por interações e contato com o outro.

Nas instituições de Educação Infantil selecionadas, a manutenção de vínculos afetivos durante o período de isolamento social ocorreu principalmente a partir do estabelecimento de diálogos com as crianças e familiares. O trabalho realizado pelas CEIs da rede municipal de Campinas não reforça a tendência escolarizante para a Educação Infantil sugerida pelos documentos oficiais produzidos pelo Conselho Nacional de Educação. Ao analisar os *sites* e *blogs* criados pelas CEIs para comunicação é notável a preocupação das unidades educativas

em estabelecer um diálogo sensível com as crianças e suas famílias em um período tão delicado quanto o que estamos vivenciando.

As atividades propostas pela Secretaria Municipal de Educação do município em questão apresentam uma grande preocupação com a criança e com as experiências vivenciadas no período de isolamento com seus familiares, descartando propostas de cunho alfabetizante.

É indispensável garantir às crianças um relacionamento permeado por vínculos afetivos nesse momento, oferecendo momentos de escuta e mantendo um diálogo aberto com as crianças e famílias. É importante estar atento as manifestações e sentimentos que a criança expressa, respeitando seus momentos, emoções e sentimentos. Dessa forma garantimos que a criança participe ativamente do seu processo de desenvolvimento, escutando-a e respeitando suas especificidades.

Considerando a importância das interações para o desenvolvimento das crianças nesta etapa educacional, o que se indaga é se, diante dessas condições familiares, o diálogo entre crianças e familiares adultos está ocorrendo. A relação adulto-criança carece de momentos compartilhados de escuta e de estreitamento de vínculos afetivos. Estar atento ao que a criança manifesta ou mesmo quer compartilhar nesse momento, como o que tem sido bom ou ruim, é fundamental para que ela seja respeitada e participe efetivamente da vida familiar. O respeito à criança, segundo Janusz Korczak (1986), acompanha todo o seu crescimento, seu tempo de buscar soluções e inventar o amanhã. A criança participa e se envolve emocionalmente nas preocupações familiares e resente-se de cada dificuldade. (GODOY, PIORINI, 2021, p. 442)

Compreendemos que é na relação com o outro que a criança se desenvolve, experimenta e explora o seu cotidiano, proporcionando o desenvolvimento integral do sujeito. Aqui, consideramos a criança como ser ativo no seu processo de desenvolvimento, um ser que possui recursos para se relacionar com as pessoas a sua volta e com o mundo. (LUZ, 2010)

Para o desenvolvimento integral da criança, o desenvolvimento do campo afetivo é tão importante quanto o desenvolvimento do campo cognitivo, considerando que ambos devem estar interligados e se desenvolver de forma contínua. A interação social é um fator de extrema importância para construção do ser humano, ao qual a qualidade dessas interações tem grande influência no desenvolvimento sensório motor da criança. (FERREIRA, RIBEIRO, 2019)

O CNE, a partir dos decretos publicados no período, autorizou o oferecimento da Educação Infantil de forma não presencial, indo na contra mão do que está previsto para Educação Infantil segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Além do mais, nota-se uma preocupação em apresentar propostas de trabalhos pedagógicos voltados para o desenvolvimento cognitivo da criança, em sua maioria com caráter escolarizante e preparatório para as próximas etapas escolares.

Em algumas localidades, as férias escolares foram antecipadas com a intenção de planejar ações educativas para o período em questão, em outras, as atividades escolares foram mantidas adequando-se aos imprevistos decorrentes da pandemia. Independente da organização adotada pelas redes de ensino, as medidas empregadas precisam respeitar os direitos das crianças e zelar para que esses direitos não sejam violados, garantindo o desenvolvimento integral da criança. (BIAZAN, JULIAN, 2021)

Ao optar pela oferta da Educação Infantil de maneira remota, as redes de ensino contrariam o disposto no artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, que discorre sobre o oferecimento da Educação Infantil obrigatoriamente em creches e pré-escolas, caracterizadas como espaços não domésticos, que educam e cuidam de crianças de 0 à 5 anos de idade. (BRASIL,2009)

O posicionamento contrário as diretrizes adotadas pelo CNE, de entidades importantes na área educacional (manifesto ANPEd e posicionamento do MIEIB), nos leva a compreender que a Educação Infantil não deve possuir caráter escolarizante, e muito menos, servir como preparatória para o acesso ao ensino fundamental.

[...]tendo em vista que o objetivo principal da Educação Infantil, o desenvolvimento integral das crianças, em todos os seus aspectos, de maneira complementar à ação das famílias e da comunidade, conforme a mesma LDB, depende de condições mínimas de qualidade que não podem ser asseguradas por meio da transposição do que deve ser realizado presencialmente, para atividades remotas delegadas às famílias. Outrossim, os princípios que orientam o uso da EaD ou o uso de quaisquer dispositivos de ensino remoto implicam, entre outros, planejamento e gestão compartilhada, domínio, formação e autonomia dos sujeitos, acesso aos recursos disponíveis, acompanhamento e avaliação. (ANPED, 2020)

A LDB, em seu Art.32 prevê o oferecimento do ensino a distância para o ensino fundamental em situações emergenciais (BRASIL, 1996). Com relação a Educação Infantil, o documento não prevê o desenvolvimento de atividades remotas nem em situações emergenciais. Ao considerarmos as especificidades da Educação Infantil, compreendemos que essa etapa não deve ser realizada à distância.

Além do mais, a pandemia e o ensino remoto colocam em evidência a fragilidade das concepções de infância e Educação Infantil adotadas pelas instâncias regulamentadoras. (BIAZAN, JULIANI, 2021)

Compreendemos que as propostas para Educação Infantil durante o período de pandemia não devem se resumir a transmissão de conteúdo, tampouco apoiar-se na escolarização de crianças tão pequenas. O compromisso de educadores durante esse período

deve estar assentado no respeito à criança como sujeito de direitos, protagonista de seu desenvolvimento, indo de encontro com as propostas curriculares estabelecidas pelas DCNEI.

Entende-se ainda que a discussão sobre o como e o porquê suprir as necessidades da Educação Infantil em tempos de pandemia não deve se resumir à transmissão de conteúdos. Se a opção for por uma concepção de Educação Infantil que respeite a criança como sujeito de direitos, protagonista de seu desenvolvimento, não poderá estar desalinhada ou desarticulada com o currículo estabelecido para a primeira etapa da Educação Básica proposto pelas DCNEI (BRASIL, 2009), que prevê as interações e brincadeiras como eixo central. Os preceitos que embasam tal currículo baseiam-se na experiência como algo primordial para o desenvolvimento infantil, seus saberes se articulam diante da interação com estas experiências, assim como na interação entre os sujeitos presentes. (BIAZAN, JULIANI, 2021, p. 476)

As fragilidades do momento reafirmam a importância de oferecer às crianças e famílias propostas pedagógicas que considerem todas as crianças como sujeito de direitos, considerando suas singularidades.

É momento de reafirmar e defender um projeto formativo com qualidade social desde uma concepção ampliada de educação, que considere **todas** as crianças como sujeitos de direitos, sem esquecer aquelas que não residem em meio urbano, como as do campo, as quilombolas, as indígenas, com um olhar particular àquelas que recebem Educação Especial, sob o risco de, neste adverso contexto de pandemia, efetivarmos a exclusão de parcela importante da população e ampliarmos as desigualdades sociais já existentes. (ANPED, 2020)

Nessa perspectiva, salientamos mais uma vez a importância de apresentar propostas que dialoguem com os direitos das crianças e suas famílias, dessa maneira, temos a possibilidade de garantir às crianças acesso a uma educação de qualidade, que considera a importância do desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos.

Encontramos agora um novo desafio a ser enfrentado. Devemos nos preparar para os possíveis desafios que surgirão nas próximas fases de retomada a vida cotidiana “normal” e para o retorno das aulas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson. ORGANIZAR O TRABALHO PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE COVID-19: NO LIMIAR DO (IM) POSSÍVEL. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020.

AMORIM, Gabriela de Castro Loech; CALIL, Ana Maria Gimenes Correa. A afetividade nos documentos oficiais da educação infantil: uma questão a ser explorada. **Devir Educação**, v. 4, n. 1, p. 93-115, 2020.

ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. “Educação à distância da Educação Infantil, não!”. 2020.

BIAZAN, Cintia Cristina Escudeiro; JULIANI, Viviane Franzo. **Educação Infantil e ensino remoto: a retomada da escolarização precoce em tempos de pandemia**. In: MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes, BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro; Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg. São Paulo **Pedro & João Editores**. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: MEC: UFRGS, 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996

_____. Ministério da Educação. “MEC orienta instituições sobre ensino durante pandemia”, 2020. Disponível em : <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/06/mec-orienta-instituicoes-sobre-ensino-durante-pandemia>

CAMPINAS. **RESOLUÇÃO SME Nº005, DE 01 DE SETEMBRO DE 2020**. *Dispõe sobre princípios, diretrizes e procedimentos para a reorganização do trabalho nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino no contexto de enfrentamento ao novo coronavírus (Covid-19), e altera a Resolução SME/Fumec nº 02/2020, nos termos que especifica*. **Diário oficial do município de Campinas**, Campinas, 2 set. 2020. p.36

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. 6. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

DE ALMEIDA, Yndyne Franciane Silva. " O VÍNCULO AFETIVO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.." *XI Semana de Extensão, pesquisa e pós-graduação-UNIRITTER*. 2015.

DE AMORIM, Márcia Camila Souza; NAVARRO, Elaine Cristina. Afetividade na educação infantil. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**, v. 1, n. 7, 2012.

DE ARAÚJO, José Newton Garcia. Infância e pandemia. **Caderno de Administração**, v. 28, n. Edição E, p. 114-121, 2020.

DE CASTRO, Mayara Alves; VASCONCELOS, José Gerardo; ALVES, Maria Marly. Estamos em casa! Narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 2, n. 1, 2020.

DE GODOY, Priscila Lopes; PIORINI, Carolina Salinas. **Atividades não presenciais para a Educação Infantil? Reflexões acerca das orientações do Conselho Nacional de Educação em tempos de pandemia**. In: MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes, BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro; Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg. São Paulo **Pedro & João Editores**. 2021.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. A cruel pedagogia do vírus. Boitempo Editorial, 2020.

DELGADO, Jaqueline. ENTRE OS SABERES E PRÁTICAS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL-UM ESTUDO SOBRE OS CUIDADOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 9, n. 15, p. 63-79, 2015.

DOS ANJOS, Cleriston Izidro; PEREIRA, Fábio Hoffmann. Educação infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias. **Zero-a-Seis**, v. 23, n. Especial, p. 3-20, 2021.

FERREIRA, Gabriella Rossetti; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A importância da afetividade na educação. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 88-103, jan./jun. 2019. e-ISSN: 2594-8385. DOI: <https://doi.org/10.30715/doxa.v21i1.12003>

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Vozes, 1995.

GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MÜLLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020.

JARDIM, Marina Gonçalves M.; LAUREANO, Renata Esmi. **A obrigatoriedade da matrícula e frequência na Educação Infantil para as crianças de 4 e 5 anos de idade: as estratégias e impactos no município de Campinas (2009-2019)**. In: MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes, BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro; Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg. São Paulo **Pedro & João Editores**. 2021.

LUZ, Iza Rodrigues. Relações entre crianças e adultos na educação infantil. **BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Consulta Pública Sobre Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil.**[2008, 2010.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; DE ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520, n. 20, 2005.

MIEIB. Posicionamento público do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) relativa à proposta de parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a

reorganização dos calendários escolares e atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19. 19/04/2020.

MILAN, Simone Galiani-FCT, Gilza Maria Zauhy-FCT GARMS, and C. D. Lopes. "A Afetividade na Educação Infantil: Um Elo Indispensável à Teoria Walloniana." *X Congresso Nacional de Educação-EDUCERE*. 2011.

MONÇÃO, Maria Ap. Guedes; DE GODOY, Priscila Lopes. **Desafios para a efetivação da oferta de Educação Infantil com qualidade: avanços e retrocessos nas políticas e na legislação educacional**. In: MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes, BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro; Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg. São Paulo **Pedro & João Editores**. 2021.

SILVEIRA, Juliano. O teletrabalho coletivo durante a pandemia da Covid-19: um relato de experiência na educação infantil de Florianópolis. **Zero-a-Seis**, v. 23, n. Especial, p. 316-332, 2021.

ZUIN, Poliana Bruno. Acolhimento na educação infantil em tempos de pandemia da Covid-19. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.