

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Aléxia Roche de Oliveira Paula

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INSPIRADAS NA ABORDAGEM REGGIO EMILIA
DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO BRASIL**

Sorocaba/SP

2023

Aléxia Roche de Oliveira Paula

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INSPIRADAS NA ABORDAGEM REGGIO EMILIA
DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO BRASIL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta

Sorocaba/SP

2023

Ficha Catalográfica

Paula, Aléxia Roche de Oliveira
P346p Práticas pedagógicas inspiradas na abordagem Reggio Emilia durante a
pandemia da COVID-19 no Brasil / Aléxia Roche de Oliveira Paula. --
2023.
108 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba,
Sorocaba, SP, 2023.

1. Abordagem Reggio Emilia (Educação de crianças). 2. Pandemia
COVID-19, 2020- - Aspectos sociais. 3. Educação de crianças - Brasil. 4.
Prática de ensino. I. Pimenta, Maria Alzira de Almeida, orient. II.
Universidade de Sorocaba. III. Título.

Aléxia Roche de Oliveira Paula

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INSPIRADAS NA ABORDAGEM REGGIO EMILIA
DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO BRASIL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 15/02/2023

BANCA EXAMINADORA:



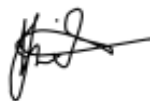
Prof.^a Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta

Universidade de Sorocaba



Prof.^a Dra. Maria Alzira Leite

Universidade Tuiuti do Paraná



Prof. Dr. João Henrique da Silva

Universidade de Sorocaba

À minha mãe, Katia, que sempre acreditou em
todas as minhas ideias e apoiou todos os meus
projetos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me permitir vivenciar a trajetória do mestrado acadêmico, por ter me sustentado nos momentos de aflição e pelos anjos que colocou em meu caminho.

Agradeço a mãe Aparecida, por me dar forças para seguir adiante.

Desde o momento em que decidi me inscrever no processo seletivo para o mestrado em Educação pude contar com o apoio dos meus pais, Katia e José, da minha irmã Rafaela, e do meu esposo Kleber. Meus sinceros agradecimentos a vocês.

Antes mesmo do ingresso no programa, muitas pessoas me auxiliaram com o projeto, emprestando-me um pouco de sua experiência, como a Tuíra, a Juliana, o Fabrício e a Daniela. Após a seleção, a Vanessa me tranquilizou em relação ao que viria a seguir. Sou grata por toda a ajuda!

Agradeço a CAPES, pela bolsa taxa concedida, que possibilitou a realização deste curso de mestrado.

Agradeço a UNISO pela oportunidade e a todos os funcionários, professores e colaboradores que fizeram parte desta história.

Agradeço a Prof.^a Dr.^a Maria Alzira Pimenta, orientadora, amiga e mãe acadêmica, por todo o apoio e incentivo durante minha trajetória no mestrado, por aceitar todas as minhas loucuras, ousadias e ideias, por compreender minhas angústias e por sempre estar presente no processo de elaboração desta pesquisa e de várias outras que surgiram nestes anos de mestrado.

Agradeço a Prof.^a Dr.^a Vilma Lení-Nista Piccolo, minha primeira orientadora, por toda a colaboração.

Agradeço ao Prof. Dr. Marcos Reigota e a todos os colegas do Grupo de Estudos em Perspectiva Ecologista da Educação, por todas as emoções sentidas e reflexões criadas.

Meus agradecimentos ao Prof. Dr. João Paulo Hergesel, amigo e pai acadêmico, que me tranquilizou e auxiliou em diversos momentos, antes e durante o mestrado.

Agradeço a Prof.^a Dr.^a Maria Ogécia Drigo, pela parceria e ajuda na escrita de trabalhos para congressos durante o mestrado.

Agradeço ao GEPEL (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ludicidade), vinculado a Universidade Federal do Ceará e administrado pelo Prof. Dr. Alexandre Santiago da Costa, por todas as aprendizagens, vivências e acolhimento.

Agradeço ao GPESTI (Grupo de Pesquisa em Educação Superior, Tecnologia e Inovação, por todas as colaborações e apontamentos nos projetos desenvolvidos.

Agradeço a todos os colegas que tive o prazer de conhecer através do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISO. Obrigada pelas trocas durante este percurso acadêmico!

Agradeço ao Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes, que me apresentou à pesquisa acadêmica e inspirou o sonho de cursar uma pós-graduação *strictu-sensu*.

Agradeço ao Prof. Dr. João Henrique por todos os ensinamentos durante o segundo semestre de 2022, e pela participação nas bancas de qualificação e defesa.

Agradeço a Prof.^a Dr.^a Maria Alzira Leite por todas as contribuições para este trabalho e por participar das bancas de qualificação e defesa desta pesquisa.

A todas as gestoras e professoras que disponibilizaram seu tempo para participar desta pesquisa, minha mais profunda gratidão!

E por fim, agradeço a todas as crianças que passaram pela minha vida em sua trajetória escolar, e que me fizeram refletir sobre ludicidade, sobre as diferentes linguagens da criança e sobre a formação de professores para a infância.

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, seu dono pode levá-las para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

(Rubem Alves)

RESUMO

A abordagem Reggio Emilia para a educação infantil é reconhecida como respeitosa e adequada à natureza da criança, por contemplar o protagonismo infantil, a colaboração, a cooperação, aprendizagem baseada em projetos e a expressão por meio de diferentes linguagens. A pandemia da COVID-19, iniciada em 2020, fez com que a escola adentrasse aos lares dos estudantes. Partindo da pergunta “Como foram desenvolvidas as práticas pedagógicas durante a pandemia?”, o presente estudo objetivou compreender como os professores desenvolveram suas práticas, em relação à interação e aos momentos formativos diante da nova configuração de ensino, gerada pelo isolamento obrigatório. A relevância desta pesquisa está em contemplar uma temática atual e necessária para compreender o processo de ensino e aprendizagem no contexto pandêmico. O delineamento da pesquisa envolveu levantamento bibliográfico e estudo de campo, com aplicação de entrevistas semiestruturadas com professores e equipe gestora das escolas e análise documental. Quanto aos objetivos, caracteriza-se como exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa. A técnica de análise dos dados coletados selecionada foi a análise de conteúdo. Os resultados coletados apontaram para a utilização de atividades lúdicas que possibilitaram a exploração de diferentes materiais pelas crianças, além disso, o estudo mostra que houve um comprometimento na qualidade da interação durante a pandemia.

Palavras-chave: abordagem Reggio Emilia; pandemia; interação; prática pedagógica.

ABSTRACT

The Reggio Emilia approach to early childhood education is recognized as respectful and appropriate to the nature of the child, as it contemplates child protagonism, collaboration, cooperation, project-based learning and expression through different languages. The COVID-19 pandemic, which started in 2020, made the school enter the homes of the students. Based on the question "How were pedagogical practices developed during the pandemic?", this study aimed to understand how teachers developed their practices, regarding interaction and formative moments in face of the new teaching configuration, generated by the mandatory isolation. The relevance of this research is in contemplating a current and necessary theme to understand the teaching and learning process in the pandemic context. The research design involved a bibliographic survey and field study, with the application of semi-structured interviews with teachers and school management team, and documentary analysis. As for the objectives, it is characterized as exploratory and descriptive, with a qualitative approach. The technique used to analyze the collected data was content analysis. The results collected pointed to the use of playful activities that enabled the exploration of different materials by the children; furthermore, the study shows that there was a compromise in the quality of interaction during the pandemic.

Keywords: Reggio Emilia approach; pandemic; interaction; pedagogical practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa da Itália	21
Figura 2 - Loris Malaguzzi	24
Figura 3 - Linha do tempo de Reggio Emilia	25
Figura 4 - Poema de Malaguzzi	26
Figura 5 - Principais referências	30
Figura 6 - Palavras-chave em Inglês.....	33
Figura 7 - Palavras-chave em Português	34
Figura 8 - Procedimentos analíticos	43
Figura 9 - Pizza de Papel	75
Figura 10 - Fogão de papelão	75
Figura 11- Kit do Brincar	76
Figura 12 - Alinhavar	77
Figura 13 - Pincel da Natureza	77
Figura 14 - Urucum	77
Figura 15 - Cera de Abelha.....	78
Figura 16 - Luva Sensorial	78
Figura 17 - Kit temático do Fundo do mar	79
Figura 18 - Kit temático Folclore	79
Figura 19 - Marmitinhas das vovós	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro metodológico	32
Quadro 2 – Levantamento de trabalhos	32
Quadro 3 – Estado da questão.....	34
Quadro 4 – Matriz das análises livres, utilizadas nas Entrevistas.....	41
Quadro 5 – Caracterização dos participantes.....	46
Quadro 6 – Unidades de registro relacionadas aos participantes.....	65
Quadro 7 – Unidades de contexto e categorias.....	67
Quadro 8 – Síntese das categorias.....	68

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
C	Categoria
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COVID	(Co)rona (Vi)rus (D)isease
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
GEPEL	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ludicidade
GPESTI	Grupo de Pesquisa em Educação Superior, Tecnologia e Inovação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UC	Unidade de Contexto
UR	Unidade de Registro
UNISO	Universidade de Sorocaba
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO	17
2 AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA	21
2.1 A origem da abordagem Reggio Emilia.....	21
2.2 Quem foi Loris Malaguzzi?	23
2.3 Prelúdio para cem mundos descobrir	27
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	30
3.1 Estado da questão	32
3.2 Critérios para a escolha dos participantes da pesquisa	38
3.3 Coleta de Dados: A Entrevista.....	39
3.4 Tratamento dos Dados Coletados.....	42
3.5 A abordagem Reggio Emilia e a pandemia: análise e interpretação dos dados	42
3.6 As Descrições: primeira etapa da análise	43
3.7 As reduções em Unidades de Registro (UR) e Unidades de Contexto (UC): segunda etapa da análise	44
3.8 Caracterização dos participantes da pesquisa	45
4 ANÁLISE DE CONTEÚDO: UNIDADES DE REGISTRO E UNIDADES DE CONTEXTO	47
4.1 (Re)significados das estratégias de ensino inspiradas na abordagem Reggio Emilia durante a pandemia.....	47
4.1.1 Unidades de Registros da primeira questão.....	47
4.1.2 Unidades de Contexto da primeira questão	48
4.1.3 Unidades de Registros da segunda questão	48
4.1.4 Unidades de Contexto da segunda questão.....	51
4.1.5 Unidades de Registros da terceira questão	52
4.1.6 Unidades de Contexto da terceira questão.....	53
4.1.7 Unidades de Registro encontradas na quarta questão.....	54
4.1.8 Unidades de Contexto encontradas na quarta questão.....	56
4.1.9 Unidades de Registro encontradas na quinta questão.....	57
4.1.10 Unidades de Contexto encontradas na quinta questão.....	57

4.1.12 Unidades de Contexto encontradas na sexta questão	61
4.1.13 Unidades de Registro da sétima questão	62
4.1.14 Unidades de Contexto da sétima questão	63
4.1.15 Unidades de Registro da oitava questão	63
4.1.16 Unidades de Contexto da oitava questão	64
4.2 Síntese das Unidades de Registro levantadas.....	65
5 A INTERPRETAÇÃO DAS CATEGORIAS	67
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	94
APÊNDICE B – ROTEIROS DE ENTREVISTA.....	100
APÊNDICE C – ROTEIRO DAS QUESTÕES REFORMULADAS COM SINÔNIMOS.....	102
APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA.....	104

APRESENTAÇÃO

Em 2010, ingressei na graduação em Letras da Universidade de Sorocaba (UNISO), onde tive o privilégio de ter ótimos professores e conhecer pessoas fantásticas, que tenho contato até hoje. No ano de 2012, desenvolvi meu trabalho de conclusão de curso, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes e realizei a análise literária da obra *Neuromancer*, de William Gibson, que retrata uma sociedade dominada pela tecnologia, em que o jovem Case atua como *cowboy* do ciberespaço. A vontade de pertencer à vida acadêmica e fazer parte desse universo foi despertada justamente no curso de Letras.

No ano seguinte, comecei a lecionar aulas de Inglês no município de Iperó, para crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental, função que desempenho até os dias de hoje. No dia da atribuição de aulas, entregaram-me uma folha com as classes disponíveis. Lembro que nessa folha estava escrito “1 A, 1 B, 1 C...” e decidi escolher essas salas, uma vez que já havia trabalhado com crianças anteriormente, durante meu estágio. No primeiro dia de aula, quando cheguei à escola, percebi que o “1” não se referia ao primeiro ano do Ensino Fundamental, mas sim à primeira etapa da Educação Infantil. Então, deparei-me com 27 crianças de quatro anos, chorando em uma sala de aula, confinadas em carteiras, sem entender o que estavam fazendo ali. Na primeira semana, tive vontade de correr, chorar e de retornar à Secretaria de Educação para desistir dessas turmas, mas decidi fazer daquilo um aprendizado.

Passei a estudar sobre a Educação Infantil, o brincar, a ludicidade, musicalização, contação de histórias e abordagens voltadas para a infância. Nessas vivências e aprendizados, me descobri como ser brincante e me apaixonei completamente pelas crianças da educação infantil, seres tão pequenos com corações tão grandes, que me presenteavam diariamente com flores, me enchiam de abraços e comemoravam quando me viam na porta da sala para mais uma aula.

Nos anos seguintes, a vontade de ingressar em um programa de pós-graduação *strictu-sensu* se fez presente, mas a vida acontecia em ritmo acelerado, eu trabalhava todos os dias, nos períodos matutino e vespertino, chegava em casa cansada e com muito por fazer, de modo que sempre ia adiando esse desejo, deixando para o futuro.

Ao final de 2017, fiz o vestibular para o curso de pedagogia na UNIVESP (Universidade Virtual do Estado de São Paulo) e fui aprovada. De 2018 a 2021, cursei a graduação em Pedagogia, no polo Iperó, onde desenvolvi diversos projetos integradores, conheci as pedagogias alternativas e pude aprofundar meu olhar para a infância.

Em 2020, com a pandemia da COVID-19, as escolas suspenderam as aulas presenciais e as atividades passaram a ser remotas, por intermédio da tecnologia. Em *home office*, isolada, com medo de um vírus que ceifava milhares de vidas, precisei ocupar minha mente para não me render à depressão. Então, comecei a fazer diversos cursos, participei de palestras, escrevi e publiquei livros infantis e decidi que era a hora de tirar o meu sonho de cursar um mestrado da gaveta. Fiz um projeto de pesquisa, estudei muito, li e reli editais de várias instituições e me candidatei à vaga em três programas. O destino ou a sincronicidade me trouxeram novamente à instituição em que cursei Letras, a UNISO, onde consegui uma bolsa CAPES e tive a oportunidade de cursar o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

Na primeira semana de aulas, em março de 2021, percebi que o projeto que havia feito, que versava sobre inglês e ludicidade na rede pública, tinha uma série de problemas metodológicos. Então, em uma conversa com a Prof.^a Dr.^a Vilma Leni Nista-Piccolo, minha orientadora provisória, comentei que gostava da abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância, e que a partir da leitura do livro “As cem linguagens da criança”, de autoria de Edwards, Gandini e Forman (2016), um questionamento sobre a abordagem no contexto pandêmico havia me atravessado. Afinal, como as aulas tinham ocorrido nas escolas que adotavam essa abordagem, no período remoto? Como essas escolas contemplaram a interação e o desenvolvimento da criança?

Com o incentivo da orientadora, dei meus primeiros passos para construir esse projeto até o início de agosto de 2021, quando a professora Vilma se aposentou. No mesmo mês, fui presenteada com a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Alzira de Almeida Pimenta, que aceitou minhas ideias e me auxiliou a dar vida à essa dissertação.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com o dicionário, linguagem é a “faculdade cognitiva exclusiva da espécie humana que permite a cada indivíduo representar e expressar simbolicamente sua experiência de vida, assim como adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimento” (LINGUAGEM, 2022). Entretanto, para Malaguzzi (2016), a linguagem possui múltiplas facetas que a criança utiliza para desenvolver-se e expressar-se, por isso, afirma que a criança é dotada de cem linguagens. O autor, poeticamente, descreve:

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar
(MALAGUZZI, 2016, p. 05).

No Brasil, as possibilidades de a criança compreender e descobrir, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Educação Infantil, estão associadas a seis direitos de aprendizagem que devem ser garantidos, para que elas se desenvolvam e aprendam. São eles: participar, brincar, conviver, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018, p. 36). Assim, a criança constrói o conhecimento a partir da interação com o outro e com os elementos que a rodeiam. O documento normativo evidencia a intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas dos docentes na Educação Infantil, para que os professores proporcionem aos educandos experiências que possibilitem o conhecimento de si e do outro. Esse processo propicia que se estabeleça relações com a cultura, com a natureza e com a produção científica, seja nas práticas de cuidados pessoais, brincadeiras, na experimentação de diferentes materiais, proximidade com a literatura e no convívio com outras pessoas. No que se refere ao trabalho docente, a BNCC mostra que:

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.
Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de *cada criança* e de *todo o grupo* – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens (BRASIL, 2018, p. 35).

O professor reúne, por meio do registro e da observação, elementos para auxiliar na organização dos tempos e espaços na Educação Infantil, com o intuito de garantir os direitos de aprendizagem da criança.

A partir de 16 de março de 2020, devido a pandemia da COVID-19¹, as crianças ficaram afastadas da escola. O espaço de aprendizagem passou a ser a própria casa do educando. Com isso, recursos tecnológicos foram necessários para contemplar os direitos de aprendizagem dos discentes, além de dar prosseguimento ao processo de ensino e aprendizagem.

A abordagem italiana de Reggio Emilia preocupa-se com a representação simbólica do ambiente no ensino e aprendizagem, por isso, os espaços refletem a cultura dos educandos e são organizados para serem locais agradáveis, lúdicos e educativos, permitindo que a criança explore seu potencial no âmbito afetivo, cognitivo e social, descobrindo linguagens infantis a partir da música, pintura, arte e pesquisas, sendo protagonista de sua aprendizagem e possibilitando a conquista de novas linguagens (MARAFON; MENEZES, 2017, p. 03).

Tal abordagem possui características específicas que, no Brasil, ocorrem em sua maioria, no ensino presencial de escolas particulares. O presente estudo surgiu da vontade de conhecer escolas que se inspiram na abordagem italiana de Reggio Emilia e como elas desenvolveram seu trabalho na pandemia causada pela COVID-19.²

O ateliê, ambiente primordial da abordagem italiana, configura-se como um espaço que possibilita aos estudantes e docentes a oportunidade de investigar seus projetos, com experiências e pesquisas. As pesquisas e projetos acontecem nesse espaço, que é um local especial, com aspecto de oficina, com objetivos e instrumentos que possibilitam fazer e pensar, despertando as cem linguagens da criança (BARBARA; HORN, 2008, p. 120). Esses ateliês podem:

[...] ser agradáveis e acolhedores, contando muito sobre os projetos e atividades, sobre as rotinas diárias sobre as pessoas grandes e pequenas que fazem da complexa interação que ocorre alisar algo significativo e alegre (EDWARDS; FORMAN; GANDINI, 1999, p. 147).

Em Reggio Emilia, o ensino e a aprendizagem são baseados em projetos que visam a auxiliar o educando a extrair sentidos complexos e profundos de seu ambiente e das

¹ A COVID-19 é uma doença causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2 que apresenta um quadro clínico que varia entre infecções assintomáticas e quadros respiratórios graves.

² Alguns excertos da introdução foram convertidos em um resumo expandido. O trabalho foi apresentado no Seminário Internacional de Linguagens, Culturas, Tecnologias e Inclusão e publicado nos anais do evento em 03/06/2022, sob o ISBN: 978-65-5941-687-5.

experiências que realiza. Assim, os projetos desenvolvidos, no ateliê e nos outros espaços da escola, encorajam a criança a tomar suas próprias decisões e a fazer suas próprias escolhas. Na abordagem, o professor deve ser ouvinte e observador, além de responsável por possibilitar os momentos em que ocorrem as descobertas infantis. As intervenções são mínimas, permitindo que a criança o procure quando precisar de auxílio (MARAFON; MENEZES, 2017, p.12).

Referente à função do professor, com base em Edwards, Forman e Gandini (1999, p. 161), principais referências sobre a temática:

O papel do professor centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança.

Como mencionado anteriormente, o ateliê é o espaço onde ocorre a maior parte das descobertas na abordagem Reggio Emilia. Com a pandemia, o espaço físico da escola foi transferido aos lares e se tornou parte da casa dos estudantes, para tanto, os alunos tiveram uma experiência midiática, uma vez que as aulas remotas ocorreram por meio da internet, com a utilização de computadores, celulares ou *tablets*.

Partindo da premissa de que o ateliê é um dos locais destinado às descobertas infantis na abordagem Reggio Emilia, tal espaço foi modificado durante as aulas remotas na pandemia, uma vez que as crianças não puderam frequentar o espaço físico das escolas. Essa conjuntura gerou um conjunto de questões que compõem a problemática desta pesquisa: qual foi a implicação da pandemia nas práticas pedagógicas em escolas com inspiração na abordagem Reggio Emilia? Como foram desenvolvidas as práticas pedagógicas durante a pandemia? Como os professores e alunos reagiram frente à pandemia? E quais foram as estratégias para desenvolver as cem linguagens no ensino remoto? Dessa problemática foi escolhida como pergunta que orientou a pesquisa: Como foram desenvolvidas as práticas pedagógicas durante a pandemia?

Em seguida, os objetivos foram definidos. Compreender como as práticas pedagógicas foram desenvolvidas em escolas brasileiras que se inspiram na abordagem Reggio Emilia durante a pandemia gerada pela COVID-19, foi estabelecido como objetivo geral. Identificar as especificidades da abordagem Reggio Emilia; descrever como ocorreu: a) a prática pedagógica: planejamento e aplicação de: conteúdo, objetivos, estratégias e avaliação e b) a formação continuada do professor: conteúdo, duração, frequência.³ e; entender como foi a

³ Considerando o apoio pedagógico fornecido pela supervisão e/ou coordenação.

interação entre as crianças e o docente durante a pandemia foram elencados como objetivos específicos.

A hipótese era que dada a natureza da abordagem de Reggio Emilia ser muito interativa e prática, visando ao protagonismo infantil, houve um comprometimento da aplicação de sua metodologia no ensino remoto. Para isso, entrevistas com docentes atuantes em colégios que se inspiram na abordagem Reggio Emilia foram realizadas e interpretadas a partir da Análise de Conteúdo, de acordo com Bardin (2016). Seguindo os procedimentos desta técnica, os dados explanados resultaram em um conjunto de Unidades de Registro, que foram organizados em Unidades de Contexto e concebidos em Categorias. A interpretação das categorias permitiu a compreensão de como as práticas pedagógicas ocorreram durante a pandemia, em colégios que se inspiram na abordagem Reggio Emilia.

As principais bases teóricas que sustentaram a presente pesquisa, baseiam-se em autores como Edwards; Forman; Gandini (2016), Marafon e Menezes (2017), Rinaldi (2021), Santos (2021) e Vecchi (2017).

Isso posto, o presente estudo⁴ está estruturado da seguinte maneira: a Introdução trata sobre a origem da pesquisa, problemática, justificativa e um breve desenho metodológico; o primeiro capítulo aborda o referencial bibliográfico sobre Reggio Emilia, sua origem, características e um pouco sobre a vida de Loris Magaluzzi; o segundo capítulo traz os procedimentos metodológicos; o terceiro, a análise de conteúdo nas duas primeiras etapas (unidades de registro e unidades de contexto); o quarto capítulo aborda a interpretação das categorias realizadas a partir da redução das unidades de registro e contexto; e por fim, no quinto capítulo as conclusões finais são apresentadas.

⁴ A pesquisa foi submetida ao CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) da UNISO em novembro de 2021 e foi aprovada em dezembro do mesmo ano, sob o número do parecer: 5.297.616

2 AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA

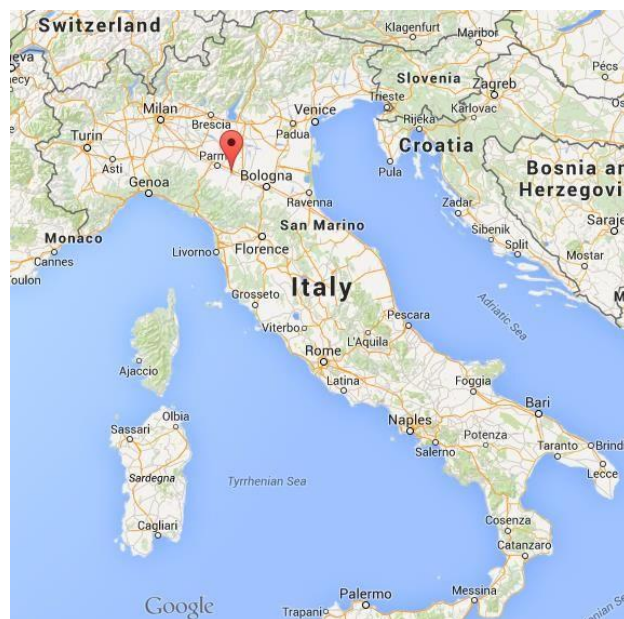
O presente capítulo apresenta a origem da abordagem Reggio Emilia, a figura de Loris Malaguzzi e o espaço do ateliê.

2.1 A origem da abordagem Reggio Emilia

A educação infantil italiana desenvolveu-se entre conflitos do estado e da igreja. No ano 1820, instituições de caridade surgiram no país e com isso, centros voltados para a infância foram implantados. Esses centros antecederam as creches e a pré-escola que são oferecidas atualmente na Itália, sendo que as creches, também conhecidas como *asili nido* (ninhos de segurança) atendem crianças dos 4 meses aos 3 anos e a escola pré-primária, chamada de *scuole dell'infanzia* (escolas da infância), atendem crianças dos 3 aos 6 anos (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 35).

A cidade de Reggio Emilia possui cerca de cento e trinta mil habitantes e está localizada ao nordeste da Itália, na região de Emilia Romagna.

Figura 1 - Mapa da Itália



Fonte: Our Italian Jorناول/Google Maps (2022)

Seis dias após o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, moradores de Villa Cellae, vilarejo próximo a Reggio Emilia, na Itália, decidiram construir uma nova escola, a partir dos escombros da antiga, que havia sido bombardeada. Essa nova escola deveria educar de uma maneira diferente, uma vez que após o fascismo, compreenderam a importância de uma escola que promovesse o desenvolvimento crítico e a autonomia, sem obediência passiva. Para essa empreitada, os moradores e famílias locais obtiveram o apoio do pedagogo Loris Malaguzzi, que inspirado nesses ideais, posteriormente, contribuiria para o início da abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância (GARCIA, A., 2022, p.114). Referente ao convite para participar da construção, Malaguzzi (2016, p. 57) afirma:

Encontrei mulheres empenhadas em recolher e lavar pedaços de tijolos. As pessoas haviam se reunido e decidido que o dinheiro para começar a construção viria da venda de um tanque abandonado de guerra, uns poucos caminhões e alguns cavalos deixados para trás pelos alemães em retirada.

- O resto virá – disseram-me.

- Sou um professor – disse eu.

- Bom – eles disseram – Se isto é verdade, venha trabalhar conosco.

Tudo me parecia inacreditável: a ideia, a escola, o inventário consistindo de um tanque, alguns caminhões e cavalos. Eles me explicaram tudo: “Construiremos a escola por nossa conta, trabalhando à noite e aos domingos. A terra foi doada por um fazendeiro; os tijolos e as vigas serão retiradas das casas bombardeadas; a areia virá do rio; o trabalho será realizado por todos nós, como voluntários”.

- E o dinheiro para operar a escola?

Após um momento de embaraço, disseram-me: “Encontraremos um modo”. Mulheres, homens, jovens – todos fazendeiros e trabalhadores, todas pessoas especiais que haviam sobrevivido aos horrores da guerra – falavam muito seriamente.

Na década de 1960, discussões acerca da criança pequena faziam parte dos debates políticos da Itália, que apesar de importantes por trazerem aspectos em relação à constituição da escola, deixavam de contemplar os aspectos pedagógicos. Nesse cenário, a Itália vivia momentos delicados, uma vez que o país esteve mais de vinte anos sob regime fascista, no qual as questões educacionais haviam sido anuladas. Mas, conforme autores de destaque no âmbito educacional foram ganhando espaço, tais como Piaget, Levi Vygotsky, Henri Wallon, John Dewey, Edward Chaparède, Anton Makarenko e Ovide Decroly, esse cenário se transformou (COSTA, 2019, p. 18).

De acordo com Malaguzzi (2016), em 1963, a primeira escola municipal dirigida para crianças pequenas foi fundada na cidade de Reggio Emilia. Ela possuía duas salas de aula e o espaço era grande o bastante para acomodar 60 crianças. A escola foi chamada de Robinson, devido à uma inspiração no personagem Robinson Crusoe, de Daniel Defoe. Assim:

Pela primeira vez na Itália, as pessoas afirmavam o direito de estabelecer uma escola secular para crianças pequenas: uma ruptura correta e necessária com o monopólio que a Igreja Católica havia, até então, exercido sobre a educação nos primeiros anos de vida das crianças. Esta foi uma mudança necessária em uma sociedade que se renovava, mudava profundamente e na qual os cidadãos e as famílias pediam cada vez mais por serviços sociais e escolas para suas crianças. Eles desejam escolas de melhor qualidade, livre das tendências à caridade, não meramente custodiais e de modo algum, discriminadoras (MALAGUZZI, 2016, p. 59).

Malaguzzi (2016) retrata que um prédio de madeira destinado a escola Robinson, foi entregue pelas autoridades, mas houve dificuldades de adesão em relação às crianças, uma vez que uma escola gerida pela municipalidade era algo novo. Após três anos de funcionamento, o prédio pegou fogo e a escola precisou ser reconstruída com tijolos e concreto. Após a reconstrução, os primeiros professores especializados chegaram à escola. Depois disso, uma nova estrutura de ensino e aprendizagem passou a acontecer:

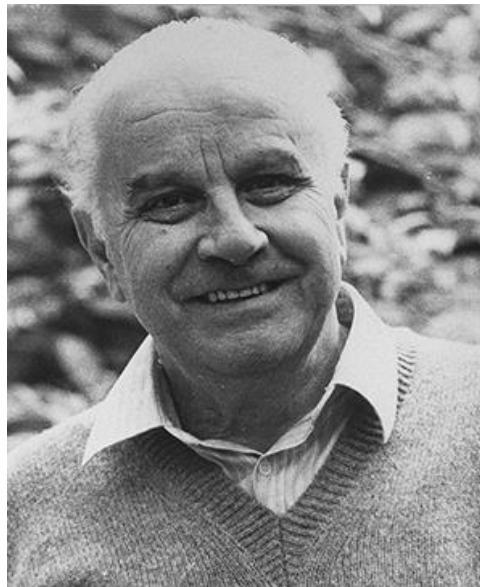
Uma vez por semana, levávamos a escola para a cidade. Literalmente, fazíamos nossas malas, preparávamos as crianças, levávamos nossas ferramentas em um caminhão e ensinávamos e mostrávamos materiais a céu aberto, na praça, parques públicos ou sob a colunata do teatro municipal. As crianças estavam felizes. As pessoas viam; elas se sentiam surpresas e faziam perguntas (MALAGUZZI, 2016, p. 60).

Em 1967, as escolas geridas pelos pais de estudantes passaram a ser administradas pelo município de Reggio Emilia. Após oito anos de luta, a criança de três a seis anos obtém o direito de frequentar a educação infantil. Em 1968, havia doze classes administradas pelo município; em 1970, 24 classes; em 1973, 43 classes; em 1974, 54 classes; e, 58 classes no ano de 1980, distribuídas em 22 escolas distintas (MALAGUZZI, 2016, p. 61).

2.2 Quem foi Loris Malaguzzi?

Ao relatar sobre a vida de Malaguzzi, Costa (2016) comenta que ele foi um pedagogo graduado pela Universidade de Urbino, nasceu em 23 de fevereiro de 1920, em Correggio. Cresceu na cidade de Reggio Emilia, e após a graduação em Pedagogia, lecionou em escolas primárias da região. Seu falecimento ocorreu em 30 de janeiro de 1994.

Figura 2 - Loris Malaguzzi



Fonte: Reggio Children, 2022.

Em 1923, a família de Loris Malaguzzi saiu da cidade de Correggio, na Itália e chegou à Reggio Emilia, também na Itália, quando ele tinha três anos. Na ocasião, a cidade possuía por volta de oitenta e três mil habitantes. A mudança ocorreu, pois, Francesco Malaguzzi, pai de Loris, havia sido convidado para trabalhar como chefe da estação de trem de Reggio Emilia (GARCIA, 2021, p. 18).

Malaguzzi auxiliou na construção da “Escola Tanque”, em Villa Cellae, durante sete anos, após esse período, abandonou o emprego e foi à Roma estudar no Centro Estadual de Estudos de Psicologia. Ao retornar à Reggio Emilia, trabalhou no centro de saúde mental municipal, auxiliando crianças com dificuldades pedagógicas. Foi precursor da abordagem Reggio Emilia e preocupava-se com a educação das crianças enquanto protagonistas de suas próprias histórias, com respeito às diferenças (COSTA, 2019, p. 23).

De acordo com o *website* oficial de Reggio Children, - rede formada por escolas que representam os países que interagem com a abordagem Reggio Emilia e contribuem para a divulgação de suas particularidades, apoiando o trabalho de Malaguzzi e do Centro Internacional Loris Malaguzzi – as viagens por toda a Europa auxiliaram Malaguzzi a encontrar ideias e sugestões para a abordagem, mesclando diferentes saberes. Além disso, o *website* de Reggio Children mostra que o pensamento do fundador da abordagem italiana foi construído nas vivências em escolas e creches, através do contato com as crianças e o corpo docente, além das reuniões com as comissões municipais da época.

Com o passar do tempo, na década de 1980, o pensamento de Loris Malaguzzi evoluiu junto ao projeto educacional de Reggio Emilia, passando a envolver professores, pedagogistas⁵, atelieristas⁶, auxiliares, cozinheiros e pais no âmbito escolar. Em 1981, decidiu criar a exposição “Se o olho salta por cima do muro: hipóteses para uma pedagogia da visão”, que foi renomeada para “As cem linguagens da criança”, em 1987. Tal exposição reuniu as experimentações e ideias das creches e pré-escolas, contribuindo para a construção de uma rede de apoio internacional. Em 1991, as escolas municipais de Reggio Emilia surgiram na mídia, através da revista *Newsweek*, que citou a escola Diana como uma entre as dez melhores do mundo. Essa cobertura da mídia fez com que a exposição internacional aumentasse, assim Malaguzzi percebeu que deveria descobrir novas maneiras de atender aos pedidos de colaborações de outras instituições de ensino, o que futuramente, inspirou a criação da rede Reggio Children e do Centro Internacional Malaguzzi (REGGIO CHILDREN, 2022).

A imagem abaixo sintetiza os principais marcos da origem de Reggio Emilia e da trajetória de Malaguzzi:

Figura 3 - Linha do tempo de Reggio Emilia



Fonte: Reggio Children, 2022. Elaboração própria a partir da linha do tempo do website.

Em relação à figura e a contribuição de Malaguzzi, Garcia (2021, p. 19) afirma que:

Um dos resultados da longa vida de trabalho de Loris Malaguzzi dedicado às escolas infantis de Reggio Emilia foi despertar a atenção do mundo para aquela cidade e torná-

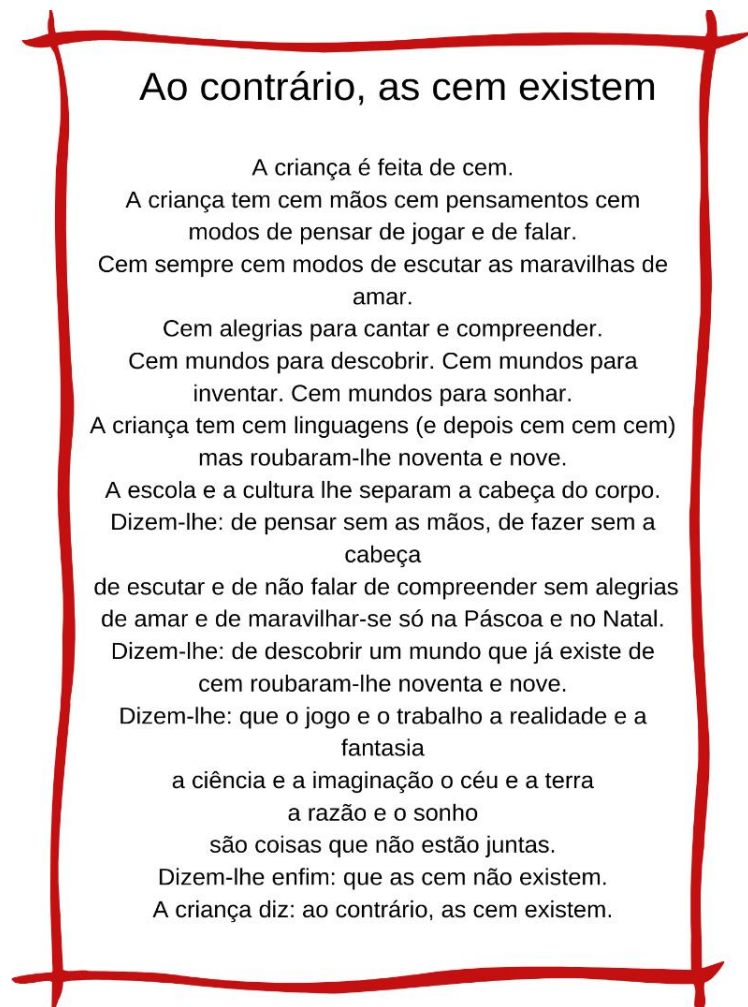
⁵ De acordo com Edwards; Gandini; Forman (2016) a abordagem Reggio Emilia, os pedagogistas são os gestores responsáveis pelo setor pedagógico, uma figura que se assemelha ao coordenador pedagógico no Brasil.

⁶ Segundo Edwards; Gandini; Forman (2016) os atelieristas são professores com formação em Arte, que acompanham o professor pedagogo durante as vivências, atividades e experimentações.

la um ponto de convergência de educadores de todo o planeta. Ele escreveu que a criança nasce uma primeira vez e depois algo similar ocorre quando ela desenvolve uma identidade, por um processo longo e laborioso. Isso também poderia ser dito sobre Reggio Emilia. O trabalho de Malaguzzi auxiliou não somente o nascimento de uma nova abordagem educacional, mas também um ressurgimento de Reggio Emilia no cenário internacional.

Malaguzzi afirmava que a criança é dotada de cem linguagens para se comunicar, mas a educação formal elimina noventa e nove. Por isso, na abordagem Reggio Emilia todas as linguagens e maneiras que a criança encontra para se comunicar são reconhecidas (GARCIA, A., 2022, p.114). O poema “Ao contrário, as cem existem”, de autoria do pedagogo italiano, ilustra seus pensamentos acerca da infância:

Figura 4 - Poema de Malaguzzi



Fonte: Elaboração própria a partir de MALAGUZZI, (2016). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre

Conforme Rinaldi (2021), Malaguzzi não omitiu as esperanças e expectativas que depositava nos educadores, uma vez que possuía apreço e gratidão à equipe docente, respeitando a inteligência e as aptidões de cada um.

2.3 Prelúdio para cem mundos descobrir

A educação em Reggio Emilia é qualquer coisa, exceto linear. Ela, em vez disso, é uma espiral sem fim. As crianças pequenas não são encaminhadas correndo ou sequencialmente apressadas de uma atividade para outra diferente, mas são encorajadas, em vez disso, a repetir experiências fundamentais, a observar e reobservar, a considerar e reconsiderar, a representar e novamente representar (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 27).

Ao descrever como uma escola deve ser, Malaguzzi (2016) afirma que a mesma deve possuir um ambiente acolhedor, que permita a interação, organização do trabalho e do ambiente, uma vez que seu objetivo era criar um espaço onde os estudantes, famílias e professores pudessem ficar confortáveis. Para tanto, o espaço deve contemplar o seguinte:

Existe o *hall* de entrada, que informa, documenta e antecipa a forma e a organização da escola. Este leva à sala de refeições, com a cozinha bem à vista. O *hall* de entrada leva ao espaço central, ou *piazza*, o local dos encontros, jogos e outras atividades que complementam aquelas da sala de aula. As salas de aulas e as diversas outras salas estão localizadas a certa distância, mas conectadas à área central. Cada uma é dividida em duas salas contíguas, utilizando uma das poucas ideias de Piaget. Sua ideia era a de permitir que as crianças estivessem com os professores ou ficassem sozinhas; mas nós usamos os dois tipos de espaços de muitas formas. Além das salas de aula, estabelecemos o *atelier*, o estúdio e o laboratório da escola como locais para manipulação ou experimentação com linguagens visuais separadas ou combinadas, isoladamente ou juntamente às linguagens verbais. Temos também os *mini ateliers*, próximos a cada sala de aula, que permitem o trabalho em projetos extensos. Temos uma sala para música e também um arquivo, onde colocamos muitos objetos úteis, tanto grandes, quanto pequenos, e objetos não comerciais, feito pelos professores e pelos pais (MALAGUZZI, 2016, p. 69).

Costa (2019), estudiosa da abordagem, concebe os ambientes como espaços que não são pensados apenas como locais agradáveis, mas também para serem espaços de documentação das atividades feitas pela criança, de modo que as paredes registram histórias. De encontro a essa perspectiva, Malaguzzi (2016) percebe as paredes da escola como locais de mostra – fixas ou temporárias – dos trabalhos criados pelas crianças e professores.

Em relação ao trabalho docente, Malaguzzi (2016) comenta que os professores trabalham em duplas para auxílio mútuo e executam o planejamento em conjunto com as famílias e outros colegas docentes. Assim, semanalmente, a equipe escolar reúne-se para

treinamentos e discussões, juntamente com o *pedagoga*, um profissional cuja função é semelhante ao do coordenador escolar. Sobre a participação da família é visto que:

As famílias encontram-se sozinhas ou com os professores, em encontros individuais, encontros de grupo ou em reuniões de toda a escola. As famílias formam uma Junta de Conselheiros, que se reúne duas ou três vezes por mês...Portanto, nós formamos um mecanismo que combina locais, papéis e funções que têm seu próprio momento de ocorrência, mas que podem ser intercambiados com os outros, a fim de gerarem ideias e ações (MALAGUZZI, 2016, p.70).

A iniciativa culmina em uma rede cooperativa, estabelecida entre a família, os discentes e docentes, gerando a sensação de pertencimento.

Garcia, A. (2021) explica que em Reggio, a arte não é uma simples disciplina e tampouco é compreendida como um momento de descanso após atividades de seriedade. A arte tem como missão auxiliar o educando no desenvolvimento de seu sentido estético, quebrando modelos pré-concebidos, fazendo com que a criança consiga expressar-se de maneiras diferentes, uma vez que o mundo real não é construído com atividades repetidas. Assim, na abordagem Reggio Emilia, ética e estética possuem uma relação única. Sobre o atelierista (profissional com formação em Arte, que atua em conjunto com o professor de sala) e o ensino de arte, Garcia, A. (2022, p. 115) comenta que:

O/A atelierista ou professor/a de artes não quer que as crianças façam “artesanatos fofos” para o deleite dos pais. Vai muito além. A atividade artística é entendida como uma forma de aprofundar os processos de aprendizagem, de criar conexões entre a racionalidade e a imaginação.

Com base em Vecchi (2017), o ateliê está disponível tanto nas creches quanto nas pré-escolas, no entanto, o profissional atelierista atua somente na pré-escola devido aos custos para manter a posição nas creches, que já possui alto custo de gestão. Com o intuito de exemplificar como é um ateliê, Vecchi (2017, p. 26) afirma que:

(...) o ateliê é um ambiente suficientemente grande para acomodar várias crianças e permitir diversas atividades, e está em relação, também visual, com o resto da escola. É equipado com instrumentos: mesas; recipientes para materiais; computador; impressora; máquinas fotográficas digitais; cavaletes para a pintura; suportes para o trabalho com argila; forno para cerâmica; gravador; microscópio óptico; e outros instrumentos, se permitidos pelas disponibilidades econômicas. Além dos instrumentos digitais, há muitos tradicionais: tintas para pintura e para desenho de diversos tipos, consistências e tonalidades; argila preta, branca, vermelha; óxidos de diversas cores; tintas para cerâmica; arames de diversas espessuras; chapas metálicas; material reciclado; e muitos outros materiais. Há, também, instrumentos e materiais que permitem às crianças a realização de muitas experiências, em que os pensamentos tomam formas diversas (visuais, musicais, dançantes, verbais).

Complementando as características, Vecchi (2017) mostra que a escolha de Loris Malaguzzi ao incluir os ateliês nas escolas da infância, no final dos anos 1960, foi assertiva, pois levou novos olhares para os processos de ensino e aprendizagem dentro das escolas. Esta experiência artística reggiana evidencia a dimensão estética e o trabalho com diferentes linguagens.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo aborda os procedimentos metodológicos da pesquisa. O estudo envolveu algumas escolas do estado de São Paulo, cujas práticas pedagógicas são inspiradas na abordagem de Reggio Emilia.

Desse modo, em relação aos objetivos, os procedimentos envolveram uma parte teórica e uma prática. Na teórica, realizou-se: a revisão bibliográfica em livros e artigos que discorrem sobre a abordagem italiana; a infância e a educação em tempos de pandemia, para identificar as especificidades da abordagem Reggio Emilia; e o levantamento do estado da questão, a fim de encontrar pesquisas pertinentes à temática da dissertação e identificar sua relevância e originalidade. As principais obras utilizadas no referencial teórico podem ser visualizadas na figura abaixo:

Figura 5 - Principais referências



Fonte: Elaboração própria.

No estudo de campo, com aplicação das entrevistas para professores e gestores visava, como objetivo geral, compreender como as práticas pedagógicas foram desenvolvidas a partir de inspirações na abordagem Reggio Emilia durante a pandemia gerada pela COVID-19 foi estabelecido. Complementando, descrever como ocorreu: a) a prática pedagógica: planejamento

e aplicação de: conteúdo, objetivos, estratégias e avaliação e b) a formação continuada do professor: conteúdo, duração, frequência⁷; e identificar como foi a interação entre as crianças e o docente durante a pandemia foram elencados como objetivos específicos.

Para responder à pergunta que orientou a pesquisa “Como foram desenvolvidas as práticas pedagógicas durante a pandemia?”, a revisão bibliográfica e o estudo de campo, com abordagem qualitativa foram escolhidos. O estudo de campo foi associado à técnica de entrevista e análise dos dados obtidos. Dessa maneira:

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008, p.57).

Piana (2009) mostra que o foco dessa abordagem é coletar informações diretamente com a população pesquisada, exigindo do pesquisador um contato direto, para um diálogo crítico com a realidade que o indivíduo pretende investigar. Dessa maneira, o pesquisador se dirige até o espaço em que ocorre o fenômeno e busca um conjunto de informações a serem registradas para análise posterior e explicação dos fatos.

Para obter um entendimento mais aprofundado da cultura presente no cotidiano escolar, vivenciada pelos professores e a equipe gestora, a pesquisa foi realizada em três fases. A primeira fase incluiu um levantamento bibliográfico realizado em livros específicos e repositórios sobre a abordagem Reggio Emilia, tecnologias educacionais, infância, interação, formação continuada e ensino remoto no contexto pandêmico; a segunda fase foi composta por entrevistas semiestruturadas com professores, das turmas selecionadas, e gestores das escolas participantes. As duas primeiras fases proporcionaram uma imersão nas particularidades da abordagem para, na terceira fase, contemplar a análise e a interpretação dos dados, a partir da análise de conteúdo com base em Bardin (2016).

A análise documental foi delineada como um dos procedimentos. Era esperado que as escolas participantes enviassem planos de aula, projeto político pedagógico e pautas de reuniões após as entrevistas. No entanto, os participantes não enviaram os documentos solicitados, apenas disponibilizaram fotografias.

⁷ Considerando o apoio pedagógico fornecido pela supervisão e/ou coordenação.

Com a finalidade de ilustrar o quadro metodológico deste estudo, o quadro abaixo foi desenvolvido:

Quadro 1 – Quadro Metodológico

Classificação	Tipo de pesquisa
Quanto ao método de abordagem	Dialético
Quanto ao método de procedimento	Monográfico
Quanto à forma de abordagem	Pesquisa qualitativa
Quanto aos objetivos	Pesquisa exploratória e descritiva
Quanto aos procedimentos técnicos	Pesquisa bibliográfica e estudo de campo

Fonte: Elaboração própria com base em Lakatos e Marconi (1985).

3.1 Estado da questão

Em 2022, foi realizada uma busca pelas palavras-chave da presente pesquisa e *strings* através do CaFe (Comunidade Acadêmica Federada, portal Capes). O portal Capes, reúne conteúdos nacionais e internacionais, por meio do sistema CaFe, que abriga mais de 455 bases de dados. As palavras-chave selecionadas foram: Abordagem Reggio Emilia; Pandemia; Interação e Prática Pedagógica. Os *strings* de busca nas bases de dados foram: infância, ensino híbrido, novo normal, Covid-19, ensino remoto e práticas docentes. Ademais, as palavras-chave traduzidas para o Inglês também foram utilizadas no CaFe. Os filtros empregados para focar nos trabalhos relacionados a esta pesquisa foram: trabalhos escritos durante a pandemia, entre os anos de 2019 e 2022, de temática educacional.

O levantamento do estado da questão tornou possível vislumbrar e compreender as pesquisas já existentes que tratassem da abordagem Reggio Emilia, a infância, a pandemia, as práticas docentes e o ensino remoto.

Na busca das palavras-chave e *strings*, encontrou-se o seguinte resultado:

Quadro 2: Levantamento de trabalhos

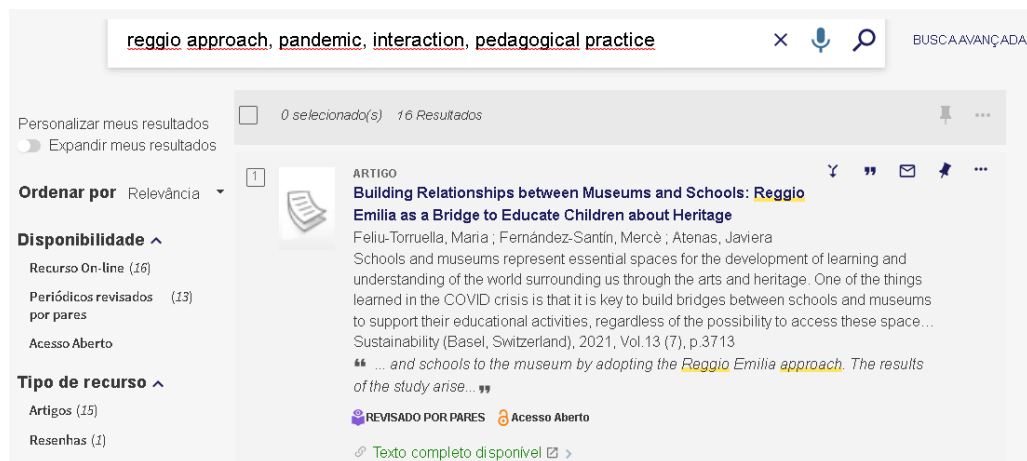
CaFe (portal Capes)	
Palavras-chave/strings	Número de trabalhos

Abordagem Reggio Emilia; Pandemia; Interação; Práticas Pedagógicas / Educação Infantil; Pandemia; Reggio / Abordagem Reggio Emilia; Ensino Remoto; Interação; Práticas Pedagógicas.	02
Reggio Approach; Pandemic; Interaction; Pedagogical Practice/ Reggio Emilia Approach; Pandemic; Education	16
Infância; Ensino Remoto; Práticas Docentes; Reggio Emilia / Educação Infantil; Novo Normal; Práticas Docentes; Abordagem Reggio Emilia.	02
Total de trabalhos encontrados:	20

Fonte: Elaboração própria.

Na busca com a junção de todas as palavras-chave definidas, em inglês, foram encontrados dezesseis resultados, que podem ser observados na imagem abaixo:

Figura 6 - Palavras-chave em Inglês



Fonte: Portal CaFe

Empregando as mesmas palavras-chave em português, dois resultados foram encontrados. Ademais, quando a palavra “Pandemia” foi substituída por “Ensino Remoto”, os mesmos dois resultados foram apontados, sendo a mesma versão de um único trabalho em português e em inglês.

Figura 7 - Palavras-chave em Português

abordagem reggio emilia, ensino remoto, interação, práticas pedagógicas X 🔍 BUSCA AVANÇADA

Personalizar meus resultados ☐ 0 selecionado(s) 2 Resultados

Expandir meus resultados

Ordenar por Relevância

Disponibilidade

Recurso On-line (2)

Periódicos revisados por pares (2)

Acesso Aberto

Tipo de recurso

Artigos (2)

Assunto

Coronaviruses (2)

ARTIGO

COMO NÓ E NÓS: A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA CRECHE NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 EM 2020

N F S Vieira ; M R P da Silva

ABSTRACT This article presents an account of the non-classroom educational action subsidized by the pedagogical documentation approach. The world pandemic scenario caused by the coronavirus resulted in the closure of educational institutions and the need to build a remote and emergency educational project, which required rethinking pedagogic... Holos (Natal, RN), 2021, Vol.37 (3), p.1-13

“... The world pandemic scenario caused by the coronavirus resulted in the closure of educational institutions and the need to build a remote and emergency educational project, which required rethinking...”

REVISADO POR PARES Acesso Aberto

Texto completo disponível >

Fonte: Portal café

Os vinte artigos levantados no estado da questão podem ser observados abaixo:

Quadro 3 – Estado da questão

	Título	Autor	Palavras-chave utilizadas na busca	Ano	Publicação
1	Como nó e nós: a documentação pedagógica na creche no contexto da pandemia da Covid-19 em 2020	Vieira, N. F. S.; Silva, M. R. P.	Abordagem Reggio Emilia; Pandemia; Interação; Práticas Pedagógicas / Educação Infantil; Pandemia; Reggio / Abordagem Reggio Emilia; Ensino Remoto; Interação; Práticas Pedagógicas.	2021	Artigo
2	As a knot and knots: The Pedagogical Documentation in the Nursery in the Context of the Pandemic of Covid-19 in 2020	Vieira, N. F. S.; Silva, M. R. P.	Abordagem Reggio Emilia; Pandemia; Interação; Práticas Pedagógicas / Educação Infantil; Pandemia; Reggio / Abordagem Reggio Emilia; Ensino Remoto; Interação; Práticas Pedagógicas.	2021	Artigo
3	Building Relationships between Museums and Schools: Reggio Emilia as a Bridge to Educate Children about Heritage	Feliu-Torrueja, M.; Fernández-Santín, M.; Atenas, J.	Reggio Approach; Pandemic; Interaction; Pedagogical Practice.	2021	Artigo
4	Connections and disconnections between home and kindergarten: A case study of a 4-year old child's digital practices and experiences in early childhood	Farrugia, R. C.; Busuttill, L.	Reggio Approach; Pandemic; Interaction; Pedagogical Practice.	2021	Artigo

5	Stay home and be unfair: The amplification of inequalities among families with young children during Covid-19	Pitzalis, M.; Spano, E.	Reggio Approach; Pandemic; Interaction; Pedagogical Practice.	2021	Artigo
6	Examining the Problems Faced by Students with Special Needs in the Distance Education Process during the Covid-19 Pandemic	Yüksel, N.; Çoban, C.; Yazici, D. N.	Reggio Approach; Pandemic; Interaction; Pedagogical Practice.	2021	Artigo
7	Re-Imagining Pedagogy for Early Childhood Education Pre-Service Curriculum in the Face of the COVID- 19 Pandemic	Mphahlele, R. S. S.; Jikpamu, B. T.	Reggio Approach; Pandemic; Interaction; Pedagogical Practice.	2021	Artigo
8	Rethinking early-years: how the neoliberal agenda fails children: Part of the Soundings Futures series	Burgess- Macey, C.; Kelly, C.; Ouvry, M.	Reggio Approach; Pandemic; Interaction; Pedagogical Practice.	2020	Artigo
9	Narrative Life in Film and the Role Screenwriting Practices	Dent, C.	Reggio Approach; Pandemic; Interaction; Pedagogical Practice.	2021	Artigo
10	Caring about and with Imaginary Characters: Early Childhood Playworlds as Sites for Social Sustainability	Lecusay, R.; Rainio, A. P.; Ferholt, B.	Reggio Approach; Pandemic; Interaction; Pedagogical Practice.	2022	Artigo
11	How you Teach Matters! Na Exploratory Study an the Relationship between Teaching Models and Learning Outcomes in Entrepreneurship Education	Cascavilla, I.; Hahn, D.; Minola, T.	Reggio Approach; Pandemic; Interaction; Pedagogical Practice.	2022	Artigo
12	Starting with Children's Democratic Imagination. A Response to That's My Voice! Participation and Citizenship in Early Childhood	Payne, K. A.	Reggio Approach; Pandemic; Interaction; Pedagogical Practice.	2020	Artigo
13	Using technology in Young children mathematical learning: a didactic perspective	Novita, R.; Herman, T.	Reggio Approach; Pandemic; Interaction; Pedagogical Practice.	2021	Artigo
14	More play, please: the perspective of kindergarten teachers on play in the classroom	Lynch, M.	Reggio Approach; Pandemic; Interaction; Pedagogical Practice.	2015	Artigo
15	An Integrative Literature Review of University- Based Early Childhood Education and Care Centres within Early	Pihanperä, M.; Lepistö, J.; Ruojonen, I.	Reggio Approach; Pandemic; Interaction; Pedagogical Practice.	2022	Artigo

	Childhood Teacher Education Setting				
16	Does Reggio Emilia Approach encourage physical activities on children during Covid-19 Pandemic?	Yufiart; Wuryani; Suharti	Reggio Emilia Approach; Pandemic; Education	2021	Artigo
17	Challenges of Distance/Online and Face-to-Face Education in the New Normal: Experiences of Reggio Emilia-Inspired Early Childhood Educators in Turkey	Zeynep, H. I.	Reggio Emilia Approach; Pandemic; Education	2021	Artigo
18	Küresel salgın kosu	Koca, Arife; Balkan, Sevgin Aysu Pelit; Elbeyi	Reggio Emilia Approach; Pandemic; Education	2022	Artigo
19	Peneiras que cirandam: pareceres pedagógicos e produções das infâncias na educação infantil	Uecker, T.; Possa, L. B.; Segat, T. C.	Infância; Ensino Remoto; Práticas Docentes; Reggio Emilia / Educação Infantil; Novo Normal; Práticas Docentes; Abordagem Reggio Emilia.	2022	Artigo
20	Educação Infantil: História, Formação e Desafios	Fonseca, A. D.; Colares, A. A.; Costa, S. A.	Infância; Ensino Remoto; Práticas Docentes; Reggio Emilia / Educação Infantil; Novo Normal; Práticas Docentes; Abordagem Reggio Emilia.	2019	Artigo

Fonte: Elaboração própria a partir do estado da questão no Portal CaFe, 2022.

Após a leitura de cada um dos trabalhos elencados acima, três artigos foram selecionados por apresentar maior aproximação com a temática desta pesquisa - em relação às práticas pedagógicas inspiradas na abordagem Reggio Emilia durante a pandemia - como pode ser observado na sequência.

O trabalho de autoria de Vieira e Silva (2021), intitulado “Como nós e nós: a documentação pedagógica na creche no contexto da pandemia da covid-19 em 2020”, aborda uma ação educativa baseada na proposta da documentação pedagógica, inspiradas em Malaguzzi e na abordagem Reggio Emilia, durante o momento vivido em meio à pandemia da COVID-19, propondo o registro docente a partir de atividades realizadas pelos alunos da creche no período de distanciamento social. Os objetivos de Vieira e Silva (2021) são voltados para a documentação pedagógica, mas, apesar disso, o artigo se mostrou relevante para este estudo por retratar a educação infantil no contexto pandêmico, associada a uma prática de registro pautada na abordagem Reggio Emilia, ademais a pesquisa viabilizou a ação reflexiva dos

professores no processo educativo, favorecendo a parceria com as famílias e tornando visível o trabalho pedagógico.

O artigo “Desafios da educação à distância/online e presencial no novo normal⁸: experiências de educadores de primeira infância na Turquia, inspirados em Reggio Emilia”⁹, de autoria de Inan (2020) é o que mais se assemelha aos objetivos dessa dissertação e método de interpretação dos dados, por tratar da figura do docente que se apoia na abordagem Reggio Emilia durante a pandemia, se utilizando da análise de conteúdo para interpretar a coleta de dados. Para desenvolver o artigo, o autor utilizou as palavras-chave: COVID-19, fenomenografia, pré-escola, primeira infância, Reggio Emilia¹⁰. A problemática da pesquisa visava a descobrir quais foram as dificuldades dos professores no novo normal, e para isso, os objetivos foram examinar as percepções e experiências de educadores da primeira infância, inspirados na abordagem Reggio Emilia na Turquia, identificar as dificuldades que os professores experimentaram e desenvolver sugestões para a formação de educadores nesse mesmo aspecto. Desse modo, Inan (2020) se utilizou de abordagem qualitativa, fenomenografia e o questionário online, cuja interpretação foi realizada através da análise de conteúdo e criação de categorias. Na conclusão o autor percebeu que muitos professores não receberam o apoio dos familiares dos estudantes durante a pandemia. A presença de um único trabalho investigando Reggio na pandemia destaca a importância de compreender como foi o processo de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras do estado de São Paulo com inspiração na abordagem Reggio Emilia.

Koca e Balkan (2022) realizaram uma pesquisa que pode ser traduzida como: Ajustes espaciais em condições globais de pandemia: uma proposta desenvolvida pelas escolas de Reggio Emilia¹¹. No artigo, os autores refletiram sobre a importância de uma pesquisa que retratasse os espaços escolares durante a pandemia, uma vez que não encontraram evidências de estudos sobre a COVID-19 associadas aos espaços pré-escolares inspirados em Reggio Emilia (KOCA; BALKAN, 2022, p. 292).

Após compreender a relevância do estudo, Koca e Balkan (2022) selecionaram as escolas *English for Fun Flagship* em Madrid, *Kindergarten* em Guastalla, *Maple Street*

⁸ De acordo com Inan (2020) o “novo normal” é a realidade vivida durante a pandemia: o distanciamento social e as medidas para prevenção do vírus da COVID-19.

⁹ Tradução livre, título original: “Challenges of distance/online and face-to-face education in the new normal: experiences of Reggio Emilia-Inspired early childhood educators in Turkey”.

¹⁰ Tradução livre, palavras-chave originais: early childhood education, preschool, COVID-19, Reggio Emilia, phenomenography.

¹¹ Título original: Küresel Salgın Koşullarında Mekânsal Düzenlemeler: Reggio Emilia Okulları Üzerinden Geliştirilen Bir Öneri

Preschool, Believe Preschool of Life, pautadas na abordagem de Reggio Emilia, e observaram os espaços educativos. Na conclusão, os autores apontam sugestões arquitetônicas que contemplam a circulação do ar, espaços ventilados, superfícies transparentes que possibilitam o distanciamento social e a utilização de materiais antibacterianos. Como pode ser observado acima, os autores fizeram um estudo sobre a abordagem Reggio Emilia durante a pandemia da Covid-19, mas diferente da presente dissertação, Koca e Balkan (2022) discorrem sobre a temática no retorno presencial às aulas, evidenciando os espaços físicos arquitetônicos e as condições de higiene e distanciamento social, para garantir a segurança dos estudantes. Ainda assim, o estudo colabora com a dissertação ao elencar os espaços para a infância e os princípios da abordagem Reggio Emilia.

3.2 Critérios para a escolha dos participantes da pesquisa

Com a intenção de definir os participantes desta pesquisa, três critérios foram adotados. O primeiro critério de inclusão para a escolha dos docentes ocorreu em relação à fase escolar – selecionou-se professores que atuam na primeira infância (pré-escola) e lecionam para a primeira ou segunda etapa da Educação Infantil, cujos alunos possuem entre quatro e seis anos. A faixa etária em questão se mostra ideal para as investigações que o estudo pretende abordar, já que a criança de 4 a 6 anos integra a fase pré-operatória estabelecida por Piaget (1975), manifestando suas ações através da representação, construção de imagem mental e desenho. O segundo critério de inclusão definido para essa pesquisa foi entrevistar os docentes que possuíssem mais tempo em exercício da profissão, uma vez que é possível presumir que os professores que trabalham há mais tempo, atuaram antes e durante a pandemia, de modo que possam contribuir para as investigações desse estudo. O último critério de inclusão definido para o presente estudo foi entrevistar, no mínimo, um membro da gestão das escolas participantes, a fim de conhecer as escolas pelo ponto de vista do gestor, além do funcionamento da unidade escolar seu e os momentos de formação docente.

Os critérios para seleção das instituições levaram em consideração: a) escolas do estado de São Paulo, principalmente do interior; b) escolas que estavam em funcionamento nos anos de 2020 e 2021; c) escolas que se inspiram na abordagem Reggio Emilia para a educação infantil.

3.3 Coleta de Dados: A Entrevista

Com base em Symanski (2018), a entrevista, ferramenta metodológica de coleta de dados, objetiva auxiliar o pesquisador com estratégias que propiciem momentos de reflexão. De acordo com a autora:

Ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece (SYMANSKI, 2018, p. 9).

Assim, para Symanski (2018), as dimensões éticas e psicológicas das entrevistas devem ser consideradas, de modo que as mesmas ocorram como encontros interpessoais, incluindo a subjetividade dos sujeitos. Nesse sentido, o aceite para integrar a entrevista, a intenção do entrevistador e a formulação das respostas fornecidas pelo entrevistado podem ser determinadas pelas emoções dos integrantes. Tal instrumento de coleta é frequentemente aplicado em pesquisas qualitativas como resposta para o estudo de pesquisas complexas e significados subjetivos para serem padronizados (SYMANSKI, 2018, p. 08).

Symanski (2018) elenca diversas estratégias para o desenvolvimento e realização das entrevistas, desde o contato inicial até a análise. Para a autora, a prática da pesquisa reflexiva e entrevista reflexiva podem ser realizadas com base nas etapas a seguir: contato inicial, condução da entrevista (aquecimento e questões desencadeadoras), expressão da compreensão, síntese, desenvolvimento de questões de esclarecimento e devolutiva. No que se refere ao contato inicial, a autora afirma que:

Nesse primeiro momento o entrevistador se apresentará ao entrevistado, fornecendo-lhe dados sobre sua própria pessoa, sua instituição de origem e qual o tema de sua pesquisa. Deverá ser solicitada sua permissão para a gravação da entrevista e assegurado seu direito não só ao anonimato, acesso às gravações e análises, como ainda ser aberta a possibilidade de ele também fazer as perguntas que desejar (SYMANSKI, 2018, p.19).

Para melhor realizar a entrevista, a autora comenta que no primeiro encontro seria desejável realizar uma apresentação mútua, esclarecendo a finalidade e os objetivos da pesquisa e cedendo espaço para que o futuro entrevistado faça perguntas e solucione suas dúvidas. Ademais, a linguagem para abordar o participante e conduzir a entrevista também deverá ser adequada à compreensão dele.

De acordo com Symanski (2018), é importante que o pesquisador pratique a entrevista com colegas, para que se familiarize com a função de entrevistador e entrevistado, a fim de conseguir perceber os sentimentos dos sujeitos participantes. Outro elemento crucial para o pesquisador é reconhecer que o entrevistado está inserido em um ambiente social, de modo que informações sobre a cultura dessa instituição devem ser levantadas antes da entrevista.

Em relação à questão desencadeadora, a autora afirma que:

Na entrevista reflexiva, os objetivos da pesquisa serão a base para a elaboração da questão desencadeadora, que deverá ser cuidadosamente formulada. Ela deve ser o ponto de partida para o início da fala do participante, focalizando o ponto que se quer estudar e, ao mesmo tempo, amplia o suficiente para que ele escolha por onde quer começar. Com isso, já teremos um direcionamento das reflexões do entrevistado, ao qual será oferecido, inicialmente, um tempo para a sua expressão livre a respeito do tema que se quer investigar (SYMANSKI, 2018, p. 26).

Desse modo, as questões geradoras têm por finalidade fazer emergir a elaboração inicial que o entrevistado pode apresentar acerca da temática introduzida. Não obstante, a autora ressalta a importância de essas questões serem elaboradas de diferentes maneiras, para evitar ruídos de comunicação, pedidos de esclarecimento e distanciamento do objeto pesquisado (ver Apêndice B). Além disso, Symanski (2018) elenca critérios existentes para a elaboração de tais questões, que devem ser considerados, tais como: atendimento aos objetivos da pesquisa, amplitude da questão e descoberta de informações relevantes, cuidado para não induzir respostas, escolha do vocabulário adequado ao participante e escolha do termo interrogativo.

Assim, a pesquisa reflexiva faz com que o pesquisador partilhe seu ponto de vista com o entrevistado, oferecendo uma devolutiva e favorecendo a interação. Na devolução, o sujeito entrevistado deve ter acesso à análise parcial e transcrição da entrevista, para que possa apontar correções e confirmar suas respostas.

Convém lembrar ainda que, de acordo com a autora, após as entrevistas ocorrem as transcrições, que objetivam relembrar a interação vivenciada. Na sequência, chega-se ao momento da análise, para o qual o pesquisador deve realizar diversas leituras das transcrições, estruturando uma categorização dos dados.

As entrevistas somente foram realizadas após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o número do parecer: 5.297.616 e assinaturas dos TCLE's (Termo de Compromisso Livre e Esclarecido) pelos participantes envolvidos.

As entrevistas semiestruturadas ocorreram de maneira presencial e remota, sendo três presenciais, para as quais a equipe de pesquisa esteve presente nas escolas, e uma à distância, por meio do *Google Meet*. Ademais, o agendamento ocorreu de acordo com a disponibilidade

dos entrevistados. As entrevistas foram baseadas em questões norteadoras diferenciadas para cada categoria de participantes (ver Apêndice A).

A partir das questões norteadoras da entrevista, foi possível elencar quais objetivos específicos puderam ser contemplados em cada uma das perguntas, conforme a matriz de análise ilustrada abaixo:

Quadro 4 - Matriz de análise das questões livres, utilizadas nas Entrevistas

O que quer saber? (Perguntas)		Para que saber? (Objetivos)
1	Quais mudanças a pandemia trouxe para as práticas pedagógicas?	Identificar o que foi necessário adaptar e descrever como ocorreu: a) a prática pedagógica durante o ensino remoto, contemplando o planejamento das aulas e aplicação de conteúdo, objetivos, estratégias e avaliação.
2	De que maneira vocês adequaram os objetivos da abordagem Reggio Emilia na pandemia?	Identificar quais foram as adequações de uma abordagem voltada para o ensino presencial, e, descrever como ocorreu: a) a prática pedagógica durante o ensino remoto, contemplando o planejamento das aulas e aplicação de conteúdo, objetivos, estratégias e avaliação.
3	Quais recursos tecnológicos foram utilizados (aplicativos, ambientes virtuais, posição de câmeras, orientação sobre como as atividades foram desenvolvidas)?	Conhecer quais recursos foram utilizados.
5	Como a formação continuada te auxiliou na adequação das práticas pedagógicas para a educação remota ?	Identificar como os momentos formativos contribuíram para adequação das práticas pedagógicas ao ensino remoto.
6	Como foram os momentos de formação para o professor na pandemia em relação a: a) o tempo; b) estratégias, c) conteúdo?	Descrever como ocorreu a formação continuada do professor no ensino remoto no que se refere ao conteúdo e duração das reuniões, bem como a frequência que os momentos formativos ocorreram.
7	O que mudou na prática pedagógica, considerando especificamente as cem linguagens no ensino remoto ?	Identificar em que medida a pandemia impactou a prática pedagógica.

Fonte: Elaboração própria

Para realização do estudo de campo, foi encaminhado um e-mail aos diretores das escolas pautadas na abordagem Reggio Emilia, com a apresentação da pesquisa, esclarecendo sobre o interesse em entrevistar os professores e gestores e informando os objetivos do estudo.

Após o consentimento da direção e ciência do Comitê de Ética em Pesquisa da UNISO (Universidade de Sorocaba), professores e gestores foram convidados através de *whatsapp* e pessoalmente, a participar do trabalho. Em seguida, ocorreu o agendamento para a entrevista. Durante as entrevistas, utilizou-se equipamentos para gravação de voz, com a autorização dos participantes, e foram feitas anotações em papel. Estas somadas à transcrição das gravações compuseram o conjunto de dados analisados

3.4 Tratamento dos Dados Coletados

A gravação dos áudios das entrevistas realizadas, totalizaram 313 minutos, com média de 30 minutos por entrevista. Conforme recomendado por Bardin (2016), o texto de transcrição das entrevistas foi recortado e classificado dentro de categorias temáticas. Os relatos dos professores e gestores foram lidos várias vezes. A partir da segunda leitura, o processo analítico teve início, assim foi possível extrair o núcleo de cada resposta e categorizar os principais temas, que por sua vez, resultaram no agrupamento dos elementos. Todo o material coletado pretendeu responder à questão inicial já mencionada “Como foram desenvolvidas as práticas pedagógicas durante a pandemia?”. Na sequência, o tratamento e a interpretação dos resultados obtidos seguiram seu curso e a última etapa da investigação é apresentada nas considerações finais.

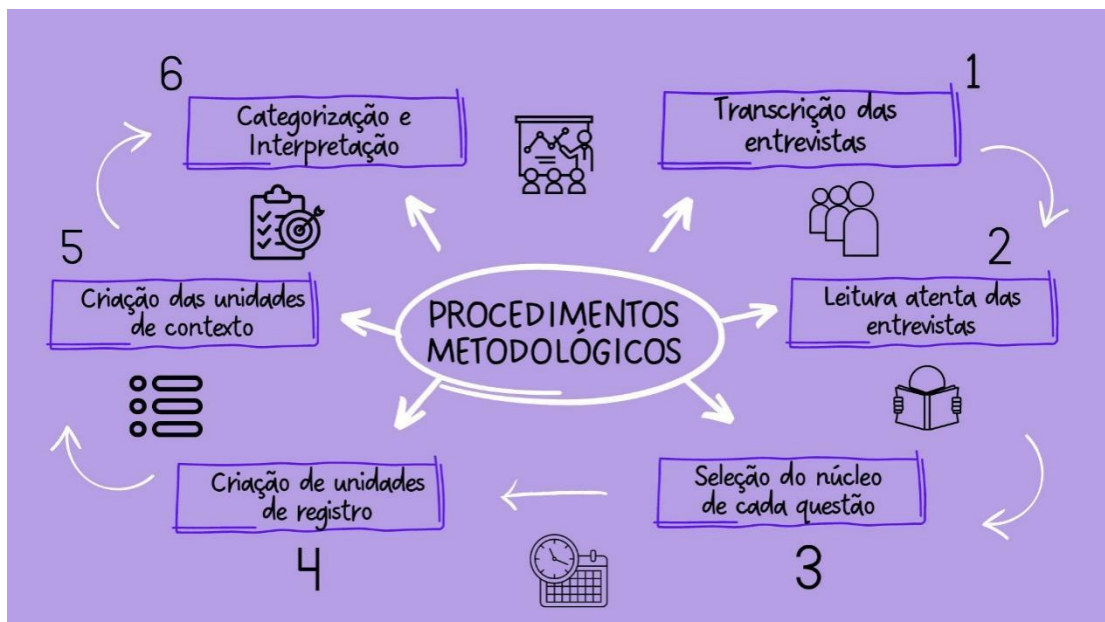
A análise de conteúdo (BARDIN, 2016) desenvolveu-se seguindo três momentos: descrição dos relatos coletados nas entrevistas e itens contemplados nos documentos da escola; criação de categorias e interpretação das unidades elencadas. Conforme a Resolução CNS nº 466/12 no Artigo IV, a pesquisa prezou pela garantia do sigilo e privacidade dos participantes em todas as suas fases, portanto, não há identificação nas descrições, assim como na interpretação dos dados.

3.5 A abordagem Reggio Emilia e a pandemia: análise e interpretação dos dados

Nesta seção, são apresentadas as informações, sobre o perfil das participantes, obtidas nas entrevistas e a análise e a interpretação das respostas. Para tanto, o processo de definição das unidades de registro, unidades de contexto e categorias para cada uma das questões do roteiro (ver apêndice B) é descrito.

Em consonância com as pesquisas de abordagem metodológica qualitativa, a etapa analítica e interpretativa ocorreu em três momentos: (1) resumo das respostas dos professores e gestores entrevistados, nos quais o núcleo das respostas é descrito como Unidade de Registro (UR); (2) a redução das descrições, associando Unidades de Registro (UR) que tenham coerência e significado para o pesquisador, e, por fim, agrupadas com base em seu contexto e reduzidas em Unidades de Contexto (UC) e (3) a junção em prováveis Categorias. A interpretação realizou-se partindo das Categorias criadas pelas UC. Esses procedimentos vão ao encontro da técnica da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2016), método de análise escolhido para a presente pesquisa. As etapas dos procedimentos metodológicos de análise foram sintetizadas, como ilustrado da Figura 8:

Figura 8 - Procedimentos analíticos



Fonte: Elaboração própria.

3.6 As Descrições: primeira etapa da análise

Com a autorização dos participantes, as entrevistas foram gravadas e, seguidamente, transcritas em sua totalidade, corroborando os relatos dos entrevistados. Neste trabalho, duas entrevistas são apresentadas como apêndice (D e E), sendo uma amostra para cada categoria de participante: professor e gestor.

A Unidade de Registro, de acordo com Bardin (2016) é a unidade de sentido a ser codificada e corresponde à parte do conteúdo que deve ser considerada como necessária. É a base da interpretação, pois visa identificar as categorias que permitem a compreensão dos questionamentos.

As Unidades de Registro foram retiradas do núcleo de cada resposta das entrevistas realizadas com 5 gestores e 4 professores das instituições A, B, C e D. O convite foi estendido a 18 profissionais de 5 escolas, mas muitos não conseguiram participar por indisponibilidade de tempo. Com o intuito de melhorar a compreensão e visualização do leitor, essas unidades serão retratadas em diferentes cores para representar o conteúdo das unidades de contexto (UC) e, na mesma cor, ao apresentar apenas uma UC.

As reduções em Unidades de Registro (UR) e a junção em Unidades de Contexto (UC) se efetivaram a partir das descrições. A definição das unidades de contexto, resultantes do agrupamento de unidades de registro, é a etapa intermediária do processo de categorização e irá possibilitar a compreensão do significado das unidades de registro e das respostas como um todo (BARDIN, 2016, p. 137). Desse modo, as categorias, aqui identificadas, são o núcleo central das entrevistas, e a principal parte da análise e do entendimento da problemática desta dissertação.

Nas unidades, as palavras escritas em *itálico* reproduzem as falas dos entrevistados, enquanto a utilização do **negrito** objetiva focalizar o núcleo de cada depoimento das Unidades de Registro, dessa maneira, o texto ao redor tem como intuito contextualizar a UR. As UR e as UC foram divididas entre as perguntas da entrevista e apresentadas em diferentes cores.

3.7 As reduções em Unidades de Registro (UR) e Unidades de Contexto (UC): segunda etapa da análise

As Unidades de Registro foram retiradas do núcleo de cada resposta das entrevistas realizadas com 5 gestores e 4 professores das instituições A, B, C e D. O convite foi estendido a 18 profissionais de 5 escolas, mas muitos não conseguiram participar por indisponibilidade de tempo. Com o intuito de melhorar a compreensão e visualização do leitor, essas unidades são retratadas em diferentes cores para representar o conteúdo das unidades de contexto (UC) e na mesma cor ao apresentar apenas uma UC.

A definição das Unidades de Registro (UR), nas respostas dos participantes, foi realizada a partir do núcleo do discurso e de seus elementos significativos. As Unidades de Contexto (UC) resultaram do agrupamento de Unidades de Registro, por afinidade. Na última

etapa da aplicação da técnica, as Unidades de Contexto foram agrupadas em Categorias que possibilitassem a compreensão do fenômeno estudado (BARDIN, 2016, p. 137).

Nas unidades, as palavras escritas em *itálico* reproduzem as falas dos entrevistados, enquanto a utilização do **negrito** objetiva focalizar o núcleo de cada depoimento das Unidades de Registro, dessa maneira, o texto ao redor tem como intuito contextualizar a UR. As UR e as UC foram divididas entre as perguntas da entrevista e apresentadas em diferentes cores.

3.8 Caracterização dos participantes da pesquisa

Na etapa da coleta de dados, nove entrevistas foram realizadas. Desse total, oito foram realizadas presencialmente e uma online, por meio do *Google Meet*.

No geral, as entrevistadas possuem graduação em Pedagogia e experiência de mais de cinco anos na área de Educação. Em algumas instituições, o número de participação foi menor devido à indisponibilidade de tempo para ceder a entrevista. As instituições não são descritas, uma vez que o espaço físico de ensino presencial não faz parte desta investigação, apesar disso, as instituições A e B mostraram seu espaço para a equipe de pesquisa, enquanto isso, a instituição C recebeu a equipe na sala da coordenação. Dentre as instituições participantes, três são privadas e uma pública (rede municipal), ademais, todas são localizadas no estado de São Paulo.

Quadro 5 – Caracterização dos participantes

Escola	Categoria Funcional	Formação	Código
A	Diretora	Pedagogia e Mestrado em Educação	GA1
A	Professora	Pedagogia	PA1
B	Diretora	Pedagogia	GB1
B	Coordenadora Pedagógica	Pedagogia	GB2
B	Professora	Pedagogia	PB1
B	Professora	Pedagogia e Especialização na abordagem Reggio Emilia	PB2
C	Professora	Pedagogia	PC1

C	Coordenadora Pedagógica	Pedagogia	GC1
D	Diretora	Arquitetura e Pedagogia	GD1

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 5 apresenta uma síntese do perfil das participantes da pesquisa relacionando a escola em que trabalha, sua função na escola, sua formação e seu código de identificação no texto.

4 ANÁLISE DE CONTEÚDO: UNIDADES DE REGISTRO E UNIDADES DE CONTEXTO

Neste capítulo, as duas primeiras etapas da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) serão apresentadas.

4.1 (Re)significados das estratégias de ensino inspiradas na abordagem Reggio Emilia durante a pandemia

Nesta subseção, as unidades de registro de todas as questões, unidades de contexto e categorias serão elencadas.

4.1.1 Unidades de Registros da primeira questão

Quais mudanças a pandemia trouxe para a prática pedagógica? (questão para os professores).

UR1 – PA1: (...) *a gente teve muito estudo e conheceu muitos autores, isso acabou enriquecendo para a gente. Para olhar para a criança com outro olhar, sem expectativa de devolutiva, com o olhar para a necessidade da criança e da família. Então para a minha prática, **aprendi a olhar mais para o ser humano e a estudar.***

UR2 – PB1: (...) *teve que testar um pouco de tudo (...). E aí vieram a questão dos **vídeos** e das*

UR3 – PB1: (...) ***caixas de investigação.** A gente tinha duas vertentes e com essas caixas a gente conseguia levar muito de nossas práticas em sentido de materiais de exploração para a casa da criança, um contexto totalmente diferente. E nos vídeos, a gente tentava uma aproximação com contação de história, com brincadeiras, com propostas.*

UR4 – PB2: *Foi muito complicado. Precisei repensar muito sobre como colocar aquela proposta para que os pais tenham a ação pedagógica e aplicar na casa. A mudança foi centrada na **preparação dos pais.***

UR5 – PC1: *Aqui foi **tudo gravado, tivemos que ir para um estúdio, perdeu o contato e a socialização.** A gente estava de frente para uma câmera, e mesmo que estivéssemos tentando dar o nosso melhor, era mecânico. Mostramos os espaços da escola pela câmera, para eles conhecerem.*

UR6 – GC1: *A **rotina mudou bastante**, principalmente com os pequenos. As atividades propostas mexeram com eles e com nós, professores.*

4.1.2 Unidades de Contexto da primeira questão

UC1 – Mudança de foco (UR1, UR4 e UR6)

A Unidade de Contexto 1 originou-se a partir do relato das docentes sobre as mudanças de foco, nos âmbitos de crescimento profissional e pessoal, bem como a mudança nas relações do professor com a família dos alunos e as modificações na rotina diária.

UC2 – Mudança de estratégias pedagógicas (UR2, UR3 e UR5)

A Unidade de Contexto 2 apresenta uma síntese de práticas pedagógicas e foi gerada a partir dos relatos que indicam mudança nas estratégias pedagógicas. A UR2 a *utilização de vídeos* e UR5 com a *utilização de recursos tecnológicos*, para aproximar o aluno e criar/manter um vínculo, através da contação de histórias e das brincadeiras; e a UR3 *utilização das caixas de investigação*, que continha materiais para o educando explorar, levando parte das vivências que a criança teria na escola para a casa

4.1.3 Unidades de Registros da segunda questão

De que maneira vocês adequaram os objetivos da abordagem Reggio Emilia na pandemia?

UR7 – GA1: (...) *A **gente trabalhou com os kits do brincar**, a gente ia montando o kit com diversas possibilidades para que a criança levasse para casa e pudesse ter as vivências junto à suas famílias. No kit tinha possibilidades: sementes, pinha, gravetos, diferentes tipos de papel, gravuras, tecidos, barbante, fita, lanterna, lupa...a premissa era não ter nenhum roteiro. A criança brincava livremente com os materiais.*

UR8 – PA1: Na abordagem Reggio Emilia trabalhamos com experiências e descobertas, então a gente trabalhou as questões mais lúdicas, adequou os materiais. A gente não pedia uma coisa que sabia que eles não tinham em casa. Resolvemos agregar e **fizemos os kits do brincar** em vez de mandar um xerox de lição. Trabalhamos muito com o lúdico e a brincadeira, respeitando o ambiente familiar. O kit do brincar tinha vários materiais, tinha com retalho de tecido, pigmentos naturais. A gente fez um kit por bimestre. Fizemos a boneca abayomi no kit.

UR9 – GB1: A primeira caixa de investigação...tinha um manual e brinquedos não-estruturados com tudo o que a gente tinha aqui. (...) fizemos **caixas de investigações temáticas**, para não ficar mais do mesmo: tivemos do castor, do fogão.

UR10 – GB2: A gente não queria entrar numa abordagem tradicional. Usamos a questão de não usar telas na escola e a gente queria muito buscar o brincar que eles tinham na escola, na casa. Aí veio a **ideia das caixas de investigações**.

UR11 – PB1: (...) **fizemos a caixa de investigação**, com objetos que a criança usaria na escola, para que ela pudesse explorar na casa.

UR12 – PC1: (...) **montamos kits da natureza** com galhos e vários tipos de terra para eles fazerem pintura com elementos naturais, fizemos pincéis da natureza, mandamos carvão para eles não perderem o contato com a natureza.

UR13 – GD1: (...) então a gente montou **um kit para cada faixa etária**.

UR14 – PA1: (...) **aí fazíamos um vídeo mostrando para a criança e dizendo como ela poderia usar**.

UR15 – GB1: As **professoras gravavam videoaulas de investigações para eles procurarem em casa**. Trouxemos de uma maneira lúdica e respeitosa para as famílias. Pensamos em acolher as famílias, eles tinham grupos online e

UR16- GB1: (...) **fazíamos reuniões para acolher essas famílias**.

UR17 – PB1: A gente até falava como seria o preparo para assistir esse **vídeo ou chamada**: tinha que ser em que não tivesse telas, um lugar que tivesse um tapete ou algo plástico que pudesse sujar e explorar.

UR18 – PB2: (...) eu precisei pensar totalmente nos pais, para **garantir a ludicidade e a intencionalidade**.

UR19 – GB2: *Optamos por vídeos de pouca duração, com propostas fáceis e simples, para que a família pudesse fazer em casa. (...) Os vídeos tinham outros propósitos, histórias e músicas para trazer um pouco de alegria.*

UR20 – GC1: (...) os professores **gravavam vídeos** com escorredor de macarrão, sombras, tintas. Sempre tentando inovar com o que tinham em casa, **usando os materiais não-estruturados.**

UR21 – GD1: (...) criamos um **classroom** para cada turma, e por mais que a gente saiba que o tempo de tela prejudica a criança pequena, era a única forma de comunicação que a criança iria ter conosco. (...) **fizemos encontros constantes com as famílias da educação infantil**, tinha até família que não tinha acesso nenhum a tela, e a família falou “não quero!”. A gente teve que lidar com isso, a mãe falava “você me fala, e eu prefiro eu fazer com meu filho, porque não quero que ele tenha acesso à tela”.

UR22 – GD1: (...) as professoras **faziam ligações para as crianças, interagindo com elas individualmente e depois fazíamos no coletivo, fazendo videochamada com duas crianças, por exemplo.**

UR23 – GD1: (...) **fiz cartinhas individuais para a criança**, falando sobre uma particularidade dela que eu sabia, e colocava no kit para a criança explorar junto com o material, por exemplo, “você que gosta desse material, espero que você crie com ele”.

UR24 – GB1: (...) **fizemos drive thru na escola, marmitinhas de comidinhas da vovó** (que são as vovós que cozinhavam para eles na escola).

UR25 - GB1: Fizemos o **portão da esperança**, porque uma hora esse portão da escola iria abrir, e as crianças iriam voltar.

UR26 – GD1: (...) também **pegamos projetos e levamos para o cotidiano**, teve o projeto sementes em que a criança guardava a semente da fruta e plantava. Isso trouxe para ela a noção da passagem do tempo.

UR27 - PB2: (...) a gente queria passar a importância para os pais entenderem a abordagem. Então, a gente tinha os recursos e toda uma aproximação didática, para fazer com que funcionasse da maneira como a gente faria aqui, em um dia de aula normal. Então, **primeiro a gente apresentaria o objeto, deixaria para exploração.**

UR28 –GB2: (...) *nossa intenção não foi mandar conteúdo, porque a nossa escola não é conteudista. Mas quisemos **levar acalanto para as crianças**, fazer um trabalho com mais tranquilidade.*

UR29 – GD1: *Aí tivemos que olhar para todos esses mundos.*

4.1.4 Unidades de Contexto da segunda questão

UC3 – Uso de Kits lúdicos (UR7, UR8, UR9, UR10, UR11, UR12 e UR13.)

Esta Unidade de Contexto originou-se a partir de Unidades de Registro que retratam a utilização dos kits do brincar, também chamados de kits da natureza ou caixas de investigação, que consistem em materiais não-estruturados e/ou materiais de diferentes texturas (papel, madeira, folha de árvore, sementes, plástico, tecido), que foram enviados para as crianças durante a pandemia, para atividades de exploração, atividades sugeridas previamente (pelos docentes) e brincar livre. Esses kits, com diferentes nomes, mas com a mesma proposta de exploração de materiais, foram utilizados pelas quatro instituições em que as entrevistas foram realizadas.

UC4 – Estratégias pedagógicas e de interação (UR14, UR15, UR17, UR18, UR19, UR20, UR23, UR26 E UR27)

A Unidade de Contexto 4 agrupa as UR's cujos núcleos envolvem a utilização de vídeos (videoaulas, videochamadas) e cartas enviadas aos alunos. Estes foram utilizados como estratégias pedagógicas¹² e para promover a interação durante o ensino remoto, fortalecendo o vínculo afetivo.

UC5– Estratégias de acolhimento (UR16, UR21, UR22, UR24, UR25, UR28 E UR29)

¹² As estratégias também contemplaram a utilização de projetos para acompanhar a passagem do tempo, tal como o projeto Sementes, no qual a criança plantava a semente e acompanhava seu crescimento.

Esta UC reúne diferentes estratégias: Portão da Esperança, *drive thru* com a comida que a criança costumava comer na escola, atividades de aproximação da família e de acolhimento, baseadas em novos olhares diante das restrições definidas para o enfrentamento da pandemia.

4.1.5 Unidades de Registros da terceira questão

Quais recursos tecnológicos foram utilizados (aplicativos, ambientes virtuais orientação sobre como as atividades foram desenvolvidas)?

UR30 – GA1: *Com os professores usamos o **Meet**.*

UR31 – GA1: (...) *e com a família, os professores criaram grupos de **WhatsApp**.*

UR32 – PA1: *Fizemos uma pesquisa para saber como as famílias queriam receber a comunicação. A grande maioria selecionou o **WhatsApp**. Assim, a gente mandava vídeos, recadinhos para as crianças, trocávamos áudios.*

UR33 – GB1: *Usamos o **Google Meet** e temos um espaço para a família chamado **Semear**, mediado pela psicóloga.*

UR34 – PB1: *A gente usava bastante **aplicativo para edição de vídeo**, e aí a gente teve que se virar nos trinta, teve **chroma-key**, teve **efeito de animação** (...) teve aquele fundo verde, sabe? Em que a gente, a professora consegue interagir com o ambiente de animação externa. Se a contação de história era sobre o universo, no fundo tinha os planetas.*

UR35 – PB1: *A gente fazia alguns encontros no **Meet**. Tinham os vídeos selecionados e alguns encontros. Aí entrava todas as famílias daquele grupo, até para as crianças se verem. Era bem legal. Eles queriam mostrar o cachorro, o gato, tudo!*

UR36 - PB2: (...) *fiz **edição de vídeos por programas**, fiz **chroma-key**.*

UR37 - GB2: *Nós tínhamos e temos até hoje os grupos do **WhatsApp**.*

UR38 – GB2: *Fizemos encontros pelo **Meet**, entre nós e com as crianças (...).*

UR39 - GB2: (...) *uma professora conhecia sobre edição de vídeo, outra algum programa legal como o **Movavi**.*

UR40 - PC1: Fizemos **gravação em estúdio profissional**, a gente ia e o proprietário que editava nossos vídeos. Usávamos as apostilas e por exemplo, quando aparecia um carro, ele editava com um carro atrás.

UR41 – PC1: (...) começamos pelo **zoom** diariamente, por uns 40/50 minutos e eles participavam bastante. Quase todos entravam na sala virtual. No começo entravam com os pais, mas no final do semestre já sabiam entrar sozinhos e tinham autonomia com a plataforma, sabiam compartilhar, usar o microfone.

UR42 – GC1: Usamos a plataforma da sala de pais no **Facebook**.

UR43 – GC1: (...) também fizemos vídeos curtos com propostas pedagógicas do **celular**. (...) no início tivemos a **gravação em estúdio**.

UR44 – GC1: (...) algumas professoras usaram o **Weekly**, que é um sistema interativo que ainda usamos.

UR45 – GD1: Usamos o **Google Meet** para fazer encontros com as famílias e com o grupo de professores. Criamos um **Classroom** para cada turma, mas quando sentimos que o tempo de isolamento seria maior paramos de alimentar, pois acreditamos que o tempo de tela prejudica a criança pequena, mas infelizmente, era a única forma de comunicação que a criança iria ter. Também tivemos o **aplicativo próprio da escola**, semelhante a um WhatsApp.

4.1.6 Unidades de Contexto da terceira questão

UC6 – Redes sociais (UR31, UR32, UR35, UR37 E UR42)

Nesta Unidade de Contexto estão reunidas as Unidades de Registro que indicam a utilização de redes sociais para comunicação e envio de atividades, como o *whatsapp* e a rede pais no *Facebook*. O *whatsapp* foi utilizado por todas as instituições, visto que a maioria das famílias já possuía a rede social instalada no celular, o que facilitou a interação.

UC7 – Aplicativos e programas (UR30, UR33, UR38, UR41, UR44 E UR45)

A Unidade de Contexto 7 reúne os depoimentos sobre a utilização do *Google Meet* e o *Zoom*, que são serviços de comunicação por vídeo, utilizados para reuniões e aulas síncronas. Ademais, esta UC contém uma UR que relata o uso do *Weekly* (plataforma de ensino virtual), contém a UR relacionada à um espaço digital para acolhimento psicológico dos pais dos estudantes, mediado pela psicóloga da instituição de ensino.

UC8 - Edição de vídeos (UR34, UR36, UR39, UR40 E UR43)

A Unidade de Contexto 8 reúne as UR's que retratam a utilização de programas para edição de vídeo, tal como o *Movavi* e recursos para propor a interatividade, como o *chroma key*, que permite a mudança de cenário no fundo da gravação.

4.1.7 Unidades de Registro encontradas na quarta questão

Como foram os momentos de formação para o professor na pandemia em relação a: a) a duração e frequência; b) estratégias, c) conteúdo?

UR44 – GA1: *A gente se encontrava pelo menos **uma vez por semana**, para estudo e outra vez para comunicados e questões administrativas. (...) a **duração do encontro formativo era de duas horas**,*

UR45 – GA1: *(...) **mais debate**. E os encontros para comunicados não tinham um tempo estabelecido, a gente dependia da urgência do assunto a ser tratado.*

UR46 – GA1: *Então tivemos vários temas tratados com especialistas, **o brincar, ludicidade, gênero e sexualidade na infância, o currículo na educação infantil, documentação pedagógica, o olhar para as questões étnico-raciais.***

UR47 – PA1: *Mas era basicamente **uma vez por semana, às vezes duas por semana. Os encontros duravam por volta de 1 hora e meia, às vezes mais.***

UR48 – PA1: *A direção sempre passava materiais para **leitura, fazia formações e pedia para a gente dizer o que aquilo nos acrescentou, o que nos chamou a atenção. Assistimos muitas lives.***

UR49 – PA1: A primeira reunião foi sobre isso: **a sensibilidade**. Depois vieram as reuniões que ajudariam nas nossas práticas. A gente chegou a discutir sobre **identidade de gênero, as cem linguagens, preconceito racial**.

UR50 – GB1: Na volta presencial, fizemos uma formação sobre saúde, para tirar as dúvidas sobre covid.

UR51 – PB1: (...) tivemos mais **as trocas de vivências** e vamos nos sentar e pensar no que a gente poderia fazer. Então foi muito mais de **troca e auto-pesquisa**, do que uma formação em si para o ensino remoto.

UR52 – PB2: No começo foi **uma vez a cada 15 dias**, mas sempre estávamos nos falando pelo whatsapp.

UR53 – PB2: Uma professora foi ajudando a outra, **trocando ideias**.

UR54 – PB2: Na pandemia tivemos **encontros online sobre qual é nossa abordagem, como poderíamos fazer para a criança ficar mais atraída pelas propostas, como trabalhar com os pais**.

UR55 – GB2: Fizemos **encontros semanais** pelo Meet, alguns aqui, individuais durante a pandemia e também divididos em grupo.

UR56 – GB2: As estratégias, nós pensamos e investigamos muita coisa, mas também tivemos **reuniões com as professoras para que elas dessem ideias de coisas funcionais na prática**, pelo meet.

UR57 – GB2: Tivemos uma **formação com uma enfermeira para explicar sobre a COVID-19**, nessa, as meninas (professoras) tiraram suas dúvidas. A maior dúvida era sobre a questão do afeto. Quando eles voltassem, poderiam abraçar?

UR58 – PC1: Fazíamos **duas reuniões semanais** com a direção. Durava uns **50 minutos**.

UR59 – PC1: A gestão pedia um retorno sobre como estavam sendo as aulas remotas, falávamos sobre problemas e dificuldades e também sobre projetos para trabalhar com os alunos. Tivemos aulas para **aprender a mexer na plataforma Weekly**.

UR60 – GC1: Os **encontros eram semanais, duas vezes por semana**, de segunda e sexta pelo zoom. Duravam uns **50 minutos**.

UR61 - GD1: Tivemos **encontros individuais com a coordenação uma vez na semana, (...) encontros grupais semanais (...) a duração era entre 1 e 2 horas.**

UR62 – GD1: (...) **discutirmos o planejamento e as dificuldades de cada turma em específico (...) para solucionar dúvidas em relação aos aplicativos ou conteúdos.**

UR63 – GD1: Fizemos um **encontro com um especialista nos aplicativos que usaríamos, que pudesse ensinar as professoras a editar vídeos. Também fornecemos encontros individuais e grupais com a psicóloga, por se tratar de um momento difícil; formação com assessora sobre matemática; encontros específicos sobre documentação e relatórios. Também fizemos um encontro semanal para passar notícias/informações para a equipe.**

4.1.8 Unidades de Contexto encontradas na quarta questão

UC9 – Frequência e Duração (UR45, UR47, UR52, UR55, UR58, UR60 E UR61)

Nesta UC estão reunidas todas as UR que abordam a frequência e a duração dos encontros formativos do professor durante a pandemia. Conforme os entrevistados, a maioria dos encontros ocorria ao menos uma vez na semana e possuíam duração mínima de 50 minutos. Uma das escolas tentou realizar as formações, mas suspendeu os encontros virtuais pois as professoras estavam abaladas psicologicamente.

UC10 – Estratégias (UR44, UR48, UR51, UR53 E UR56)

Esta Unidade de Contexto compila as Unidades de Registro destacadas pelos entrevistados como estratégias para o ensino remoto contidas nas reuniões formativas, tais como o envio de um pequeno presente para os professores pela gestão; leituras; assistir a *lives*; conversas entre os professores para a troca de informações e estratégias pedagógicas e abertura de espaço para os docentes levarem assuntos para discussão.

UC11 – Conteúdo (UR46, UR49, UR50, UR54, UR57, UR59, UR62 E UR63)

Na Unidade de Contexto 12, as narrativas dos entrevistados revelam que diferentes conteúdos estiveram presentes nos momentos formativos, como: formações específicas com especialistas na área da saúde, incluindo psicólogas e enfermeira, a fim de enfrentar as angústias trazidas pela pandemia e compreender o contágio e transmissão da COVID-19; assessoria sobre matemática; assessoria sobre a utilização dos aplicativos e ambientes virtuais de aprendizagem; notícias sobre os alunos; *feedback* em relação às atividades remotas; participação de especialistas sobre o brincar; informações sobre gênero e sexualidade na infância e questões étnico-raciais. Uma das escolas realizou uma pesquisa com a equipe acerca de sugestões de assuntos para as formações.

4.1.9 Unidades de Registro encontradas na quinta questão

Como a formação continuada te auxiliou na adequação das práticas pedagógicas para a educação remota? (questão somente para as professoras).

UR64 - PA1: *Ajudou demais. Teve uma formação sobre **como abordar a família, como propor as propostas.***

UR65 – PB1: *A escola sempre traz muitos cursos, na pandemia tivemos **mais trocas**, mas os cursos anteriores à pandemia me deram um conhecimento prévio.*

UR66 - PB2: *Foi muito útil. Tivemos formação online durante a pandemia, sobre **como trabalhar com os pais, com as crianças...**agregou muito conhecimento.*

UR67 – PC1: *Foi muito importante. **Além de ajudar na parte emocional,***

*UR68 – PC1: (...) **deu um norte porque tivemos que aprender a editar, postar, mexer no zoom.***

4.1.10 Unidades de Contexto encontradas na quinta questão

UC12 – Suporte para lidar com a família (UR64, UR66 E UR67)

A Unidade de Contexto 14 reúne os depoimentos das professoras que versam sobre a importância e utilidade da formação continuada durante o período de ensino remoto emergencial, devido à pandemia da COVID-19. Essas docentes comentam que a formação auxiliou no emocional e agregou conhecimentos sobre como utilizar ferramentas digitais e como trabalhar com a família dos estudantes nesse período.

UC13 – Suporte técnico (UR65 e UR68)

Nesta UC estão reunidos os depoimentos que versam sobre o suporte técnico oferecido pelas escolas durante a pandemia, seja por meio de cursos anteriores ao contexto pandêmico ou auxiliando o docente a manusear as ferramentas digitais.

4.1.11 Unidades de Registro da sexta questão

Durante a pandemia, de que maneira a família dos estudantes lidou com: a) a necessidade de as atividades serem em casa (do ponto de vista do acompanhamento da criança na realização das tarefas); b) os professores (frequência, qualidade da comunicação); c) o estresse emocional trazido pela situação.

UR69 – GA1: *Não tivemos tarefas só os kits, e tivemos um **olhar muito cauteloso para não ser uma sobrecarga para as famílias.***

UR70 – GA1: *Tinha família que só conseguia falar com o professor quando chegava tarde em casa, outras quando tinham internet, outras falavam sempre. A gente entendia que a família estava fazendo o que podia naquele momento. Até arrecadamos alimento e levamos para as famílias que estavam precisando,*

UR71 – GA1: *Os pais diziam para a gente que não viam a hora das aulas voltarem. Eles traziam a expectativa desse retorno.*

UR72 – PA1: *No começo a gente percebia que a gente tinha mais devolutiva das famílias, depois a gente foi percebendo as dificuldades. Fiquei sabendo que um avô estava doente, que alguém tinha problema, mas fui explicando que a gente entendia o lado deles. Depois que a*

secretaria de educação informou que o presencial não iria voltar, aí é que alguns não mandaram mais nada mesmo.

UR73 – PA1: **A gente percebia que muitos pais precisavam conversar.** Tinha alguns que tinham muitas dúvidas, a prefeitura demorou um pouco para mandar os kits de alimentação. A gente percebia a necessidade dos pais. **O principal estresse acho que era o medo, “Vai retornar? Não vai? Meus filhos vão para o primeiro ano no ano que vem, estão perdendo tudo isso”.** Tinha o medo, a ansiedade e as preocupações.

UR74 – GB1: **Eu senti que os pais buscavam muito estar ali,** mesmo não tendo conhecimento pela abordagem. (...) não existia uma cobrança nossa para as famílias, teve aluno que não viu nenhuma videoaula. Foi mais acolhimento.

UR75 – GB1: **Teve uma mãe que não queria que a criança soubesse da pandemia, então acho que ela tinha medo da gente falar alguma coisa no vídeo.** A gente tentou respeitar e acolher todas as famílias.

UR76 – GB1: **Algumas mães gostavam de falar com as mães pelo telefone, aí a gente acabou pagando hora extra para os professores.** A gente tinha horário estabelecido, mas teve mãe que não conseguia. Então, os professores ficavam disponíveis para as famílias, alguns gostaram, outros, não.

UR77 – GB1: **Alguns pais começaram questionar como ia ficar, como íamos repor, que iam tirar da escola.** Aí fizemos um vídeo explicando que íamos dar férias e retornar presencialmente. Aí chegou abril, maio e não voltou. Aí combinamos que íamos trabalhar com videoaulas. **Muitos pais ficaram nervosos.** Combinamos que cada mês que ficaríamos parados, daríamos desconto na volta, e os pais que ficassem, não pagariam a matrícula. Aí fidelizamos os pais.

UR78 – PB1: (...) **algumas famílias mostraram desinteresse total,** mas eram poucas.

UR79 – PB1: (...) com a pandemia, a gente fazia chamadas e encontros por vídeo, então **a gente acabava falando muito mais com as famílias que se colocavam dispostas.** Acho que elas acabaram confiando mais nesse processo por estarem com a gente, ao mesmo tempo que as crianças estavam nas casas, a gente também estava, então, **todo mundo estava assim, se percebendo na mesma situação, uma longe da outra, mas querendo se ajudar nesse processo.** Eu cheguei a ficar quase meia hora em uma ligação com a criança, porque a mãe falou: “Fala com ele porque agora eu tenho que fazer tal coisa!”. E aí foi.

UR80– PB1: (...) *a gente via que a dinâmica da casa estava desestruturada, estava tudo muito difícil.*

UR81 – PB2: *Foi complicado, a gente entende que os pais estavam trabalhando. A gente cobrava eles, mas não todos os dias.*

UR82 – PB2: *Eu fazia videochamada com as crianças e os pais uma vez por semana, no coletivo e nem todos participavam. Também fazia ligação por vídeo individualmente com as crianças, para conversar e fazer alguma brincadeirinha, do tipo “aí quero ver se você consegue achar um objeto no formato de triângulo na sua casa e me mostrar”.*

UR83 – PB2: *Foi muito complicado. Um tumulto de emoções para todos.*

UR84 – GB2: *Muitos pais falaram que não conseguiam acompanhar os filhos nas atividades.*

UR85 – GB2: *A maioria dos pais acabavam mandando mensagem para a gestão e não para os professores. Mas as professoras mandavam vídeos no particular para as crianças em todas as semanas. As professoras também levaram as caixas de investigação na casa dos alunos.*

UR86 – GB2: *Marcamos reuniões com a psicóloga para alguns pais. Foram momentos difíceis para eles.*

UR87 – PC1: *Teve pais participativos que entenderam que aquele momento era importante, que davam retorno. E tivemos os pais “não é obrigatório, não vou fazer”, “meu filho não quer”, “não tem paciência”.*

UR88 – PC1: *A gente tinha os grupos no whatsapp e no Weekly e os que participavam davam um retorno bom. Eu ficava à disposição deles no período de trabalho.*

UR89 – PC1: *Teve família que achou estressante, por ser pela internet. Não quis lidar, não quis forçar a criança e nem incentivou a fazer as atividades.*

UR90 – GC1: *No início muitos pais davam retorno. Retiraram os kits de atividades, davam retorno por fotos e comentários na sala de pais e Weekly, com o passar do tempo, alguns pais foram deixando de dar feedback.*

UR91 – GC1: *A comunicação era efetiva, fazíamos chamada de vídeo entre os alunos, ligação nos aniversários. Os pais respeitavam o horário de trabalho.*

UR92 – GC1: *Acredito que os pais não lidaram bem. Teve muita carga emocional, alguns pararam de trabalhar e começaram a ficar em casa.*

UR93 – GD1: *A comunicação foi por chamada telefônica, aplicativos, telefonia pela internet através do nosso ramal.*

UR94 – GD1: *Alguns pais se irritavam, ouvíamos mães gritando no telefone e fazíamos um acolhimento posterior, também por telefone.*

4.1.12 Unidades de Contexto encontradas na sexta questão

UC14 – Participação em relação às atividades (UR69, UR72, UR74, UR78, UR81, UR84, UR87 E UR90)

Esta Unidade de Contexto versa sobre os depoimentos das professoras - contidos nas Unidades de Contexto - em relação à participação nas aulas remotas, realização das atividades e devolutivas com registros dessas mesmas atividades. Algumas das entrevistadas relataram que no início da pandemia da COVID-19 as famílias eram participativas e acompanhavam as crianças na realização das atividades, porém, ao longo dos meses essa participação diminuiu. Apesar disso, as professoras e gestoras compreenderam a situação e acolheram as famílias. Além disso, e UC15 abrange os depoimentos que relatam a ausência de participação nas aulas e/ou atividades remotas e a ausência de problemas em relação às atitudes dos familiares sobre as atividades.

UC15 – Comunicação com as professoras (UR70, UR76, UR79, UR82, UR85, UR88, UR91 E UR93)

A Unidade de Contexto 15 envolve as Unidades de Registro que dialogam sobre a frequência e a qualidade da comunicação entre a família e as professoras. Com o auxílio de aplicativos como o *whatsapp* e plataformas de reuniões, as docentes entrevistadas mantiveram o contato com os estudantes e seus familiares.

UC16 – Atitude diante do estresse (UR71, UR73, UR75, UR77, UR80, UR83, UR86, UR89, UR92 E UR94)

Nesta Unidade de Contexto foram destacados os relatos das docentes que consideram que os familiares demonstraram estresse emocional no período de ensino remoto, que foi manifestado através de percepções (das professoras) de um lar desestruturado e gritos; nervosismo.

4.1.13 Unidades de Registro da sétima questão

O que você teria a dizer sobre as atitudes dos pais na pandemia, em relação à escolarização dos filhos?

UR95 – GA1: (...) *a gente vai tratando esse assunto, explicando o tempo da educação infantil, pautada nos eixos e brincadeiras. Explicamos que **a gente não traz essa escolarização para a educação infantil.***

UR96 – PA1: (...) *no começo do ano, a gente costuma fazer uma reunião explicando tudo. A gente explica que **não trabalhamos isso da maneira com que eles esperam.***

UR97 – GB1: *Um pai ou outro **teve esse questionamento, era a dúvida de que “será que ele vai acompanhar o ano que vem?”***

UR98 – PB1: *Então assim, **para as famílias às vezes é difícil perceber que tinha uma letra ali, tinha um contexto, que tinha uma vivência, então algumas pensaram: “Nossa, mas é só isso que eles fazem lá? Não vai ter mais letras, mais vídeos?” E tinha família que pensava: “Nossa, essa atividade já é suficiente. Essa já não consegui fazer, tinha muita coisa”.*** Então teve os dois lados.

UR99 – PB2: (...) ***alguns pais querem a alfabetização: quero que meu filho aprenda a ler e escrever.***

UR100 – PB2: (...) *na pandemia os pais ficaram preocupados, aí **fizemos uma reunião com todos explicando qual é a intenção e o porquê das atividades na educação infantil e foi esclarecedora para os pais.***

UR101 – PC1: ***Tive alguns casos da mãe reclamar que a criança não estava aprendendo nada, que a criança entrava na sala do zoom e não acompanhava nada.***

UR102 – GC1: *Houve algumas reclamações, algumas dificuldades dos pais para utilizar as tecnologias, o zoom e a plataforma.*

UR103 – GD1: *As professoras receberam comentários como: “você não vai dar atividade?”. Tivemos que repensar os kits, incluir jogos da memória com uma letra inicial, mas sempre explicando que a criança não escreveria aquela letra por enquanto, já que o perfil da pré-escola não é a alfabetização. Mas entendemos que a mãe precisa de compreensão e orientação, pois tenta reproduzir o que vivenciou.*

4.1.14 Unidades de Contexto da sétima questão

UC17 – Dúvidas e questionamentos (UR95, UR96, UR97, UR98 E UR100)

A Unidade de Contexto 17 agrupa fragmentos das respostas dadas pelas entrevistadas, como explicações para a família dos estudantes sobre a Educação Infantil por meio de reuniões.

UC18 – Demandas (UR99, UR101, UR102 E UR103)

Nesta Unidade de Contexto, reunimos os relatos das entrevistadas relacionados às reclamações e questionamentos sobre as atividades propostas durante o ensino remoto, como a cobrança para as crianças serem alfabetizadas, reclamações sobre a utilização de recursos digitais e queixas sobre a aprendizagem, pois precisavam de um local que se responsabilizasse por cuidar da criança.

4.1.15 Unidades de Registro da oitava questão

O que mudou na prática pedagógica, considerando especificamente as cem linguagens no ensino remoto? (questão para gestores).

UR104 – GA1: (...) *esse olhar para a escuta atenta, que não é com o ouvido, e sim com o corpo inteiro, escutar até o que ela não diz, até o inaudível. O que mudou é que a gente foi*

aprofundando em diversos assuntos, mas que não se esgota. É uma prática que a gente já tinha, olhar para a criança e acreditar nessa potência.

UR105 – GB1: *Eu acho que mudou, não posso falar que a gente não mudou(...) dentro das caixas de investigações nós conseguimos trazer um pedacinho, com uma pluralidade de materiais para a criança investigar.*

UR106 – GB2: *A caixa da investigação contribui desde a confecção (por nós) até a entrega. As professoras pensavam nos objetos que as crianças gostavam para colocar. Tínhamos madeira, elementos da natureza, culinária das vovós, caixa temáticas (dos artistas, dos castores, do fogão), tintas naturais, pincéis de folhas secas.*

UR107 – GC1: *Mudou pouco. O olhar para o cuidado e afetividade mudou, ficou mais crítico.*

UR108 – GD1: *A escuta. Tivemos a oportunidade da escuta, até mesmo no online aprendendo a usar o microfone, com a vez de escutar e de falar. O professor percebeu mais as sutilezas, a sensibilidade entrou.*

4.1.16 Unidades de Contexto da oitava questão

UC19 – Alteridade (UR104, UR107 E UR108)

A Unidade de Contexto 19 foi gerada a partir dos relatos das gestoras acerca da oportunidade de escuta do outro, que vai além do ouvir, relacionando-se com a sensibilidade e a empatia.

UC20 – Estratégia Pedagógica (UR105 E UR106)

Nesta Unidade de Contexto, agrupamos os depoimentos relativos ao recurso pedagógico da caixa de investigações, que consiste em uma caixa montada pelas professoras, com diferentes materiais e entregue aos alunos para exploração.

4.2 Síntese das Unidades de Registro levantadas

Para facilitar a visualização das UR levantadas, o quadro 5 apresenta o professor ou gestor entrevistado e suas respectivas Unidades de Registro.

Quadro 6: Unidades de Registro relacionadas aos participantes

Participantes		GA1	PA1	GB1	GB2	PB1	PB2	GC1	PC1	GD1
Unidades De Registro	Questão 1		UR1			UR2 UR3	UR4	UR6 ¹³	UR5	
	Questão 2	UR7	UR8 UR14	UR9 UR15 UR16 UR24 UR25	UR10 UR19 UR28	UR11 UR17	UR18 UR27	UR20	UR12	UR21 UR22 UR23 UR26 UR29
	Questão 3	UR30 UR31	UR32	UR33	UR37 UR38 UR39	UR34 UR35	UR36	UR42 UR43 UR44	UR40 UR44	UR45
	Questão 4	UR44 UR45 UR46	UR47 UR48 UR49	UR50	UR55 UR56 UR57	UR51	UR52 UR53 UR54	UR6	UR58 UR59	UR61 UR62 UR63
	Questão 5		UR64			UR65	UR66		UR67 UR68	
	Questão 6	UR69 UR70 UR71	UR72 UR73	UR74 UR75 UR75 UR77	UR84 UR85 UR86	UR78 UR79 UR80	UR81 UR82 UR83	UR90 UR91 UR92	UR87 UR88 UR89	UR93 UR94
	Questão 7	UR95	UR96	UR97		UR98	UR99 UR100	UR102	UR101	UR103

¹³ A participante GC1, respondeu à primeira questão mesmo sendo gestora, pois atuou durante um curto período em sala de aula, durante o ensino remoto, para suprir a necessidade da escola.

	Questão 8		UR104			UR105	UR106	UR107		UR108
--	----------------------	--	-------	--	--	-------	-------	-------	--	-------

Fonte: Elaboração própria.

No quadro acima, a letra G representa gestora, enquanto a letra P representa professora. Para diferenciar as instituições, utilizamos as letras A, B, C e D. Enquanto isso, os números 1 e 2 foram utilizados para diferenciar a categoria profissional (gestora/professora) quando mais de uma entrevista foi realizada com estes profissionais em uma mesma instituição. Por exemplo, na instituição B, duas gestoras foram entrevistadas, sendo GB1 (gestora da instituição B, número 1) e GB2 (gestora da instituição B, número 2).

5 A INTERPRETAÇÃO DAS CATEGORIAS

A definição das categorias, utilizando a análise de conteúdo, auxilia na compreensão da realidade, a partir do conjunto de respostas. Essa compreensão, por sua vez, dá suporte para refletir sobre a pergunta da investigação. De acordo com Bardin (2016, p. 147), a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida por reagrupamento”. Assim, as respostas de docentes e gestores envolvendo as práticas pedagógicas e formativas durante a pandemia foram organizadas, por afinidade, em três categorias.

Quadro 7: Unidades de Contexto e Categorias

PARTICIPANTES	UNIDADES DE CONTEXTO	CATEGORIAS
Professoras e Gestoras de Escolas de Educação Infantil que se inspiram na abordagem Reggio Emilia	UC1, UC5, UC14, UC15, UC16, UC17, UC18 e UC19.	C1 – Mudanças e Necessidades
	UC2, UC3, UC4, UC6, UC7, UC8 e UC20.	C2- Práticas Pedagógicas
	UC9, UC10, UC11, UC12, UC13.	C3- Formação de Professores

Fonte: Elaboração própria.

Categorias (C)

C1 – Mudanças e necessidades (UC1, UC5, UC14, UC15, UC16, UC17, UC18 e UC19)

A presente categoria reúne as Unidades de Contexto obtidas a partir da visão de que as práticas pedagógicas inspiradas na abordagem Reggio Emilia; o relacionamento com a família dos educandos; as necessidades das famílias no ensino remoto e o crescimento pessoal/profissional sofreram mudanças durante a pandemia. Sendo que:

Quadro 8: Síntese da categoria 1

Mudanças	Necessidades
UC1 e UC18 – Foco interpessoal e intrapessoal.	UC5 – Estratégias de acolhimento.
UC14 – Participação nas atividades.	UC17 – Dúvidas e questionamentos
UC15 - Comunicação escola x família.	
UC16 – Atitudes diante do estresse.	
UC17 – Comunicação escola x família.	
UC18 – Demandas.	
UC19 – Alteridade.	

Fonte: Elaboração própria.

Essa categoria remete ao esforço de docentes e escolas para continuar estabelecendo o vínculo afetivo com o educando, pelo uso de diferentes estratégias, como telefonemas e utilização de plataformas digitais e, especialmente, priorizando a escuta. Esse esforço foi reconhecido por Santos e Varanda (2021) observando que este contato, teria diferentes objetivos, desde a busca de informações sobre a criança e orientações para as famílias, até o envio de atividades. Em relação às mudanças trazidas pela pandemia, uma das professoras destaca que o momento foi complicado, pois os familiares também tiveram de ser preparados para desenvolver uma ação pedagógica na casa, mesmo sem formação para tal.

Essa categoria envolve também a necessidade de cuidado¹⁴ com o outro, no sentido de pensar no seu bem-estar social e emocional. A visão de que a Educação Infantil envolve o cuidado foi defendido por Cameron e Moss (2020, *apud* BARBOS; GOBBATO, p. 1430, 2021) ao apontar que não existe educação sem ele. Por outro lado, as Unidades de Registro mostraram que o afeto, característico da Educação Infantil que é repleta de abraços e toques, precisou ser reinventado e transposto para mensagens carinhosas com abraços virtuais e ligações entre alunos e professores.

As mudanças trazidas pela Covid-19 e a relação escola/família são problematizadas por Silva (2021, p. 149):

O contexto da pandemia colocou uma lente de aumento na fragilidade da relação família-escola, gerando a necessidade de repensar sobre como ela é e de que forma ocorre. Nesse sentido, alguns questionamentos se fazem pertinentes: as famílias são respeitadas e respeitam as decisões tomadas pela escola? A escola tem se mostrado

¹⁴ Além dos cuidados básicos como o uso de máscaras, álcool gel e distanciamento social.

aberta a acolher e dialogar com as famílias ou tem cumprido um papel autoritário, arrogante e de supremacia diante delas? E as famílias, qual tem sido o seu papel? Monitorar, cobrar e impor ou colaborar, propor e se corresponsabilizar?

A necessidade sentida pela equipe pedagógica, de repensar as relações com os familiares será abordada nessa categoria. A relação escola X família foi apontada na UR5 como algo difícil, uma vez que teve como objetivo modificar o relacionamento anterior com os pais e desenvolver nos mesmos, uma ação pedagógica para que os familiares conseguissem ser o suporte educacional de seus filhos no ensino remoto. A Unidade de Contexto 16 aborda o estresse emocional sentido pelos pais nesse período, visto que o período de isolamento remoto gerou irritação nas famílias.

UR89 – PC1: *Teve família que achou estressante, por ser pela internet. Não quis lidar, não quis forçar a criança e nem incentivou a fazer as atividades.*

UR92 – GC1: *Acredito que os pais não lidaram bem. Teve muita carga emocional, alguns pararam de trabalhar e começaram a ficar em casa.*

UR94 – GD1: *Alguns pais se irritavam, ouvíamos mães gritando no telefone e fazíamos um acolhimento posterior, também por telefone.*

Em diversas escolas, tanto públicas quanto privadas, o relacionamento entre a escola e as famílias enfrentou dificuldades. Antes da pandemia, muitos familiares não compareciam às reuniões de pais, não respondiam os recados deixados pelos professores na agenda dos estudantes, entre outras situações que sugeriam o desinteresse pela vida escolar da criança. Com a COVID-19, a reorganização das atividades pedagógicas e do calendário escolar, conforme as orientações do parecer nº 05/202 do Conselho Nacional da Educação (ver seção 3), as atividades remotas deveriam ser propostas lúdicas que pudessem ser realizadas pelo estudante com o auxílio da família. Infelizmente, para muitas crianças, esse auxílio não existiu. A pandemia ocasionou a percepção da pluralidade da infância, mostrou o contexto em que a criança vive: algumas com pais ocupados trabalhando em casa; outras com pais desempregados; aquelas que são deixadas com algum parente/vizinho/funcionário enquanto os pais trabalham; as que possuem irmãos; as que contam com um quintal para brincar e as que vivem trancadas em apartamentos (BARBOSA; GOBBATO, p. 1436, 2021). Nesse cenário, diversas famílias também passaram pelo luto, desemprego e depressão. As Instituições B e D ofereceram suporte psicológico *online* para os familiares. Com o espaço físico da escola transportado para o lar, muitas famílias sentiram-se sobrecarregadas ao acompanhar as atividades dos filhos e manter a comunicação com os professores, enviando devolutivas das propostas pedagógicas.

Outro aspecto que deve ser analisado é a desigualdade socioeconômica. Dentre as escolas participantes da pesquisa, três são privadas e uma pública. A escola pública contava

com famílias que nem sempre tinham acesso à internet , além de famílias que necessitavam de alimentos. As escolas privadas também enfrentaram problemas e precisaram compreender a necessidade das famílias:

UR72 – PA1: *No começo a gente percebia que a gente tinha mais devolutiva das famílias, depois a gente foi percebendo as dificuldades. Fiquei sabendo que um avô estava doente, que alguém tinha problema, mas fui explicando que a gente entendia o lado deles. Depois que a secretaria de educação informou que o presencial não iria voltar, aí é que alguns não mandaram mais nada mesmo.*

UR74 – GB1: *Eu senti que os pais buscavam muito estar ali, mesmo não tendo conhecimento pela abordagem. (...) não existia uma cobrança nossa para as famílias, teve aluno que não viu nenhuma videoaula. Foi mais acolhimento.*

Nas UC 17 e 18 é possível observar que algumas entrevistadas tiveram cobranças de famílias desejosas que os filhos iniciassem a alfabetização na Educação Infantil, aprendendo letras e palavras. Por essa cobrança dos pais, professoras e gestoras relataram que explicavam para os pais que a Educação Infantil não é direcionada para a alfabetização. Com base no Artigo 9º do DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil envolvem as interações e as brincadeiras, uma vez que é a partir das interações e ações que a criança constrói seu conhecimento, desenvolve-se e socializa com os demais. Além dessa informação, poderia ajudar a conter a ansiedade dos pais avaliar e relatar o desenvolvimento de seus filhos em relação à leitura do mundo - observada por Freire (1982) como a que precede a leitura da palavra escrita - ,bem como a conceitos, habilidades e atitudes.

Apesar das dificuldades enfrentadas durante o contexto pandêmico e reclamações dos pais, cada instituição criou maneiras de fortalecer o vínculo com as famílias, demonstrando empatia pela situação compartilhada, acolhendo, compreendendo a dificuldade na devolutiva das atividades, e no caso da Instituição B, proporcionando desconto nas mensalidades. Através dos depoimentos das participantes da pesquisa, nota-se que as escolas que possuíam maior diálogo com as famílias enfrentaram menos cobranças em relação à alfabetização dos filhos, pois já conheciam a abordagem das instituições de ensino e compreendiam as práticas pedagógicas oferecidas na Educação Infantil, que contemplavam brincadeiras, jogos, atividades de coordenação motora, contação de histórias, musicalização entre outras propostas lúdicas.

Nas escolas de Reggio Emilia, as discussões e decisões são tomadas coletivamente e contam com o envolvimento dos pais, visto que a troca de ideias entre professores e pais possibilita a construção de novas formas de educar, além disso, auxiliam os docentes a enxergar

a participação dos familiares como um elemento essencial, integrando diferentes saberes (SPAGGIARI; GANDINI, 2016, p. 132).

Mesmo com as mudanças trazidas pela pandemia, a relação do professor com as famílias dos educandos foi crucial no momento. Essa relação é apontada por Zabalza (1998) como um aspecto-chave para a Educação Infantil de qualidade, uma vez que, de acordo com o autor, o trabalho educativo é enriquecido com a presença da família e enriquece os familiares, que descobrem novas maneiras de educar as crianças e descobrem mais sobre os próprios filhos.

Para os professores que se apoiam em Reggio Emilia, como mencionado anteriormente, a educação não é tarefa exclusiva da escola, uma vez que a família também assume essa responsabilidade, e se tal divisão não ocorre, é porque a passividade foi desenvolvida, de modo que as escolas devem repensar a organização para que as famílias sejam incluídas no cotidiano escolar (SILVA, 2021).

Por outro ponto de vista, a mudança pessoal também se faz presente nesta categoria. Na UR1, a PA1 relata que *“aprendi a olhar mais para o ser humano e a estudar”*. Sobre o olhar para o outro, Friedmann (2020, p.132) afirma que:

Posso escutar o olhar do outro, a poesia do outro, a música do outro, o corpo do outro, seu brincar, sua arte, seus gestos e seus olhares. Também suas inseguranças, seus medos, suas verdades, sua desconfiança, seu desconforto. A escuta pode trazer descobertas, alegrias, aprendizagens, emoções inesperadas, insights, possibilidades de transformação. E incômodos, e silêncios, o não saber (...).

A escuta para o outro foi transcrita nos seguintes depoimentos da UC22:

UR104 – GA1: (...)esse olhar para a escuta atenta, que não é com o ouvido, e sim com o corpo inteiro, escutar até o que ela não diz, até o inaudível. O que mudou é que a gente foi aprofundando em diversos assuntos, mas que não se esgota. É uma prática que a gente já tinha, olhar para a criança e acreditar nessa potência.

UR108 – GD1: A escuta. Tivemos a oportunidade da escuta, até mesmo no online aprendendo a usar o microfone, com a vez de escutar e de falar. O professor percebeu mais as sutilezas, a sensibilidade entrou.

Nesse sentido, a escuta do outro, envolve mais do que escutar com os ouvidos, por isso pode ser relacionada com a pedagogia da escuta. De acordo com Rinaldi (2016), a pedagogia da escuta não é apenas voltada para a escola, mas para a vida, uma vez que ela pode ser algo a mais que uma ferramenta. Para a autora, a escuta deve ser sensível, aberta e reconhecer as diferentes linguagens utilizadas na comunicação, ademais, a escuta pode ser interna, quando ouvimos a nós mesmos. É importante ressaltar que as escutas são geradas por curiosidades,

incertezas, desejos ou dúvidas, pois ela é produtora de perguntas, e não de respostas, e por isso, podem levar tempo:

Escutar demanda tempo. Quando você realmente escuta, você entra no tempo do diálogo e da reflexão interna, um tempo interior que é composto do presente, mas também do passado e do futuro, e, portanto, está fora do tempo cronológico. É um tempo cheio de silêncios (RINALDI, 2016, p. 236).

Em síntese, a categoria compreende diferentes tipos de mudanças trazidas pela pandemia, por se tratar de algo atual “é incerto e inseguro, afinal estamos aprendendo sobre o Coronavírus ao mesmo tempo em que estamos convivendo com ele e seus impactos” (GUIMARÃES; MATTOS; BASÍLIO, 2021, p. 12).

C2 – Práticas pedagógicas (UC2, UC3, UC4, UC6, UC7, UC8 e UC20)

A partir de março de 2020, o cenário pandêmico causado pela COVID-19, popularmente conhecida como Coronavírus, ceifou diversas vidas e mudou os rumos da economia. Mudanças na educação também se fizeram presentes. Desse modo, o espaço físico se transformou em virtual e o que antes era presencial, passou a ser remoto. Assim, de acordo com Peraça e Corrêa (2021, p. 03):

O espaço físico já não mais fazia parte do nosso dia a dia, e passamos a nos ver e a perceber o outro do tronco para cima. Imaginamos corpos, alturas, afinal, somos um apanhado de quadrados que lutam para caber numa tela, na grande maioria de 6 polegadas. Do cotidiano pulsante e cheio de memórias, aromas e sabores, passamos a viver e nos ver na palma da mão.

Quanto aos seis direitos de aprendizagem estabelecidos pela BNCC: participar, brincar, conviver, explorar, expressar e conhecer-se, Guimarães, Mattos e Basílio (2011) defendem que os mesmos devem ser garantidos, para que as crianças se desenvolvam e aprendam. Desse modo, a criança constrói o conhecimento a partir da interação com o outro e com os elementos que a rodeiam.

Guimarães, Mattos e Basílio (2021) recomendam questionar se a Educação Infantil anterior à pandemia contemplava esses aspectos norteadores, possibilitando que a criança se movesse guiada pelos seus anseios e curiosidades, ou, se promovia o emparedamento da infância, no qual a criança realiza atividades que não fazem parte de seu interesse. Para os

autores, o campo da Educação Infantil se constitui através de concepções teóricas que percebem a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura, e não por meio de abordagens assistencialistas ou como preparo conteudista para o ensino fundamental.

David *et al.* (2021) observam a necessidade de reflexão nas pesquisas que retratam o ensino remoto na Educação Infantil, uma vez que o Brasil não contém amparos legais nos processos educacionais à distância, mediados por tecnologias digitais envolvendo as crianças. Desse modo:

[...] as circunstâncias impostas pela pandemia da covid-19 afetaram indistintamente todas as instâncias educacionais, e com a educação infantil não foi diferente. Educadores do mundo todo precisaram adaptar seus procedimentos de ensino tendo em vista a manutenção do vínculo das crianças com a escola, a despeito do contexto necessário de isolamento social. O ERE foi, portanto, a alternativa adotada por muitas instituições educacionais para o alcance desse objetivo. Nesse cenário, as famílias das crianças passaram a ter o papel primordial na execução desse modelo de ensino (DAVID *et al.*, 2021, p. 07).

Em relação às práticas pedagógicas dos docentes na Educação Infantil, a BNCC (BRASIL, 2018) evidencia a intencionalidade educativa, para que os professores procurem proporcionar aos educandos experiências que possibilitem o conhecimento de si e do outro, estabelecendo relações com a cultura, com a natureza e com a produção científica, seja nas práticas de cuidados pessoais, brincadeiras, na experimentação de diferentes materiais, proximidade com a literatura e no convívio com outras pessoas. Assim:

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de *cada criança* e de *todo o grupo* – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens (BRASIL, 2018, p. 35).

Dessa maneira, por meio do registro e da observação, o professor reúne elementos para auxiliar na organização dos tempos e espaços na Educação Infantil, com o intuito de garantir os direitos de aprendizagem da criança.

A prática pedagógica, por sua vez, possui sujeitos, intencionalidades e conteúdos que podem ser compreendidos tanto no âmbito escolar quanto fora dele. Essa prática pode ser direcionada para diferentes processos e relações, e por isso, faz parte da prática social, sendo influenciada por determinantes internos e externos, e atrelada a uma concepção de educação e sociedade (SOUZA, 2016).

Como mencionado anteriormente, com a pandemia da COVID-19, as crianças ficaram afastadas da escola. O espaço de aprendizagem passou a ser a própria casa do educando, e, com isso, recursos tecnológicos foram necessários para contemplar os direitos de aprendizagem dos discentes, além de dar prosseguimento ao processo de ensino e aprendizagem. Emitido pelo Conselho Nacional da Educação, o Parecer nº 05/2020 forneceu orientações acerca da reestruturação das atividades pedagógicas remotas e do calendário escolar derivadas da pandemia da COVID-19 e recomendou a elaboração de materiais explicativos para a família dos educandos, com atividades lúdicas e interativas, que podiam ser realizadas pela criança com o apoio dos familiares, enquanto o período emergencial vigorasse (CNE/CEB, 2020).

Guimarães, Mattos e Basílio (2021) explicam que, apesar da educação básica ter utilizado as atividades virtuais com o objetivo de garantir a continuidade do ano letivo, o ensino domiciliar pode ter produzido mais desigualdades, uma vez que nem todos os estudantes possuem acesso às tecnologias e à internet.

Esta categoria agrupa as Unidades de Contexto 3, 4, 5, 6, 9 e 23. Elas envolvem as UR's sobre a utilização de kits lúdicos enviados aos estudantes durante o ensino pedagógico, a fim de contemplar a investigação, e, as práticas pedagógicas diversificadas, como kits temáticos, envio de cartas aos alunos e videoaulas. Ademais, esta categoria compreende a preocupação com o desenvolvimento das atividades, bem como o planejamento voltado para acessibilidade de materiais e intencionalidade, como uma estratégia pedagógica. Além disso, essa categoria pode ser complementada com a análise documental realizada a partir das fotos fornecidas pelas escolas.

A utilização de materiais lúdicos pode ser exemplificada em diferentes Unidades de Registro, tais como:

UR7 – PA1: Na abordagem Reggio Emilia trabalhamos com experiências e descobertas, então a gente trabalhou as questões mais lúdicas, adequou os materiais. A gente não pedia uma coisa que sabia que eles não tinham em casa. Resolvemos agregar e fizemos os kits do brincar em vez de mandar um xerox de lição. Trabalhamos muito com o lúdico e a brincadeira, respeitando o ambiente familiar. O kit do brincar tinha vários materiais, tinha com retalho de tecido, pigmentos naturais. A gente fez um kit por bimestre. Fizemos a boneca abayomi no kit.

UR8 – GB1: Aí veio a ideia das caixas de investigações. As professoras gravavam videoaulas de investigações para eles procurarem em casa. Trouxemos de uma maneira lúdica e respeitosa para as famílias (...) fizemos caixas de investigações temáticas, para não ficar mais do mesmo: tivemos do castor, do fogão. Fizemos drive thru na escola, marmitinhas de comidinhas da vovó.

Figura 9 - Pizza de Papel

Figura 10 - Fogão de papelão



Fonte: acervo da escola da Escola B

Na Escola B, as caixas de investigação temáticas foram confeccionadas pelas professoras e estagiárias, na própria unidade escolar, em horários agendados para evitar contato com pessoas alheias ao convívio familiar. As professoras deram preferência aos materiais de papel, usando o plástico somente quando julgavam necessário, visto que a instituição preza pela sustentabilidade e o plástico demora para se decompor e quando descartado, gera um acúmulo de lixo prejudicial para o meio ambiente. Alguns exemplos de caixas temáticas estão representados nas Figuras 9 e 10, respectivamente, pela pizza e o fogão, ambos confeccionados com papéis de diferentes origens e gramaturas.

Como é de conhecimento geral, as crianças gostam de brincar de faz de conta. Sendo assim, com o objetivo de proporcionar algo prazeroso e divertido para os estudantes as professoras utilizaram potes e materiais diversos para confeccionar kits para simular que estavam cozinhando, com um fogão, e servindo as refeições, uma pizza. Na confecção da pizza, as professoras utilizaram um disco de papelão com papel sulfite para simular a muçarela, também recortaram figuras para representar os tomates e as azeitonas. Este recurso possibilitou a partilha do alimento fictício com a família, a interação, imaginação, descoberta de diferentes texturas de papéis e coordenação motora fina (manipulação do recurso). O fogão foi

confeccionado a partir do reaproveitamento de papelão e tampinhas de garrafa pet (para simular as bocas) e assim como a pizza, favoreceu a imaginação e interação, além da criatividade, estímulo ao cuidado com os alimentos, noção do tempo de preparação de uma refeição, autonomia e liberdade para criar diversas receitas imaginárias.

Por outro lado, alguns kits, como o Kit do Brincar (ver Figura 11), não continham materiais confeccionados pela equipe escolar, mas sim, elementos naturais para a criança explorar e interagir - mantendo a inspiração em Reggio Emília, que recomenda a livre experimentação de diversos materiais pelas crianças.

Figura 11- Kit do Brincar



Fonte: acervo da Escola D

Um dos kits do brincar, confeccionados pelas professoras da Escola D, continha argila para auxiliar no relaxamento da criança, coordenação motora fina, fortalecimento do tônus muscular das mãos e na criatividade ao modelar diferentes seres e objetos; barbante com proposta de brincadeira; além de *slime*, que também contribuiu para as habilidades motoras finas, na destreza e na sensibilidade tátil. Outros kits da Escola 4 possuíam linhas e gabaritos para alinhavo (ver Figura 12), com o intuito do estudante reconhecer as formas geométricas, identificar diferentes cores, desenvolver a motricidade fina e treino do movimento de pinça, que mais tarde, contribui para o processo de alfabetização, já que segurar um lápis também é um movimento de pinça.

Figura 12 - Alinhavar



Fonte: acervo da Escola D

Na escola C, as professoras criaram os Kits da Natureza, com uma proposta semelhante ao Kit do Brincar (ver Figura 11). Essa estratégia pode ser compreendida a partir da UR11 – PC1: *montamos kits da natureza com galhos e vários tipos de terra para eles fazerem pintura com elementos naturais, fizemos pincéis da natureza, mandamos carvão para eles não perderem o contato com a natureza*. Na sequência, é possível observar alguns registros desses kits na natureza, incluindo o pincel confeccionado com folhas de árvores (ver Figura 13) e elementos naturais como urucum (ver Figura 14).

Figura 13 - Pincel da Natureza

Figura 14 - Urucum



Fonte: acervo da Escola C

O pincel da natureza permitiu que a criança vivenciasse novas possibilidades artísticas e assim como outras propostas ilustradas acima, contribuiu para a coordenação motora fina, controle das mãos, criatividade, relaxamento e concentração. O urucum é um fruto do urucuzeiro e possui propriedade anti-inflamatórias, antioxidantes, podendo ser usado como corante natural e condimento culinário, a partir da trituração das sementes (TUA SAÚDE, 2022). A partir desse fruto, a criança pôde obter sua própria tinta natural - misturando o pó das sementes trituradas com a água – e utilizando a tinta juntamente com o pincel da natureza. Ademais, o urucum também pode ser degustado e utilizado em receitas pelas famílias. Outras propostas enviadas nos Kits da Natureza foram as folhas de cera de abelha (ver Figura 15) e as luvas sensoriais (ver Figura 16).

Figura 15 - Cera de Abelha

Figura 16 - Luva Sensorial



Fonte: acervo da Escola C

Por meio das folhas de cera de abelha, as crianças puderam estimular o olfato, a sensibilidade tátil e percepção das formas geométricas (hexágonos). A cera, apesar de comestível, não possui gosto de mel e geralmente é utilizada na confecção de velas. Da mesma maneira que as folhas, a luva sensorial também favoreceu o estímulo tátil e olfativo, por conter diferentes flores e folhas de árvores em seu interior. Além dos Kits da Natureza, a Escola C enviou Kits temáticos durante a pandemia, com inspirações no fundo do mar (ver Figura 17) e Folclore (ver Figura 18).

Figura 17 - Kit temático do Fundo do mar

Figura 18 - Kit temático Folclore



Fonte: acervo da Escola C

Diferente dos kits da Natureza, os kits temáticos não eram compostos, em sua totalidade, por atividades livres. Os kits continham atividades dirigidas e impressas para colorir e completar sequências, complementadas por propostas de brincadeiras como a pescaria, confecção de máscara de baleia e sensibilização tátil com areia.

De acordo com Gomes (2009), quando a criança chega à Educação Infantil, ela traz à escola sua experiência adquirida no convívio familiar, porém, uma parte significativa dessa experiência é internalizada através de brincadeiras. Em relação à utilização de brinquedos, Vygotsky (1984) comenta que é por meio deles que a criança experimenta hábitos, tece significados, valores e atitudes que estão fora de suas possibilidades, mas que serão inseridas na sua maneira de pensar e agir. Com a perspectiva que qualquer material pode ser um brinquedo nas mãos de uma criança, a ludicidade continuou presente nas práticas pedagógicas. As quatro escolas, cujos profissionais participaram das entrevistas, tiveram propostas semelhantes: o uso de um kit de materiais, em sua maioria, composta por objetos não-estruturados, enviados aos estudantes. Esses kits, também chamados de caixas de investigação, kits do brincar, kits temáticos e kits da natureza foram retirados pelos responsáveis das crianças, durante a pandemia. Com o kit entregue aos alunos, as professoras desenvolviam propostas com base nos materiais que estavam disponibilizados, enviavam sugestões para as famílias, algumas gravavam vídeos envolvendo os kits e, sugeriam que a criança explorasse livremente.

UR8 – PA1: Resolvemos agregar e fizemos os kits do brincar em vez de mandar um xerox de lição. Trabalhamos muito com o lúdico e a brincadeira, respeitando o ambiente familiar. O kit do brincar tinha vários materiais, tinha com retalho de tecido, pigmentos naturais. Aí fazíamos um vídeo mostrando para a criança e dizendo como ela poderia usar. A família vinha buscar o kit do brincar.

Outra estratégia, utilizada durante o ensino remoto por uma das escolas, foi a confecção de marmitas com a merenda feita pelas cozinheiras da escola, apelidadas carinhosamente de vovós. Essa comida foi retirada pelas famílias, na escola, como em um *drive thru*.

Figura 19 - Marmitinhas das vovós



Fonte: acervo da Escola B

O zelo pelo planejamento e preocupação com a qualidade dos vídeos, mostrando a intencionalidade pedagógica por trás das propostas lúdicas pode ser observado na UR10 (PB2) “*Não era só enviar um vídeo, precisávamos pensar em como explicar para a criança de uma maneira lúdica e que faça sentido*” vão de encontro aos aportes de Padilha (2001, p. 63):

[...] Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos.

Nesse sentido, é possível afirmar que por meio de um planejamento pedagógico lúdico, as professoras tentaram superar o distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19, prevendo os materiais necessários e considerando o envolvimento das famílias no processo de ensino e aprendizagem.

Outros tipos de estratégias pedagógicas utilizadas durante esse período foram as tecnologias digitais. As redes sociais, como o *Facebook* e o *WhatsApp* e plataformas de reuniões *online* como o *Zoom* e o *Google Meet*, foram utilizadas pelas professoras para manter a comunicação com as famílias, adaptar as aulas presenciais para aulas remotas e viabilizar um espaço para os pais enviarem as atividades realizadas pelas crianças. Ademais, ferramentas como *tripé*, *Ring light* e aplicativos de edição de vídeos como o *Movavi* também foram utilizados. Assim:

UR35 – PB1: *A gente fazia alguns encontros no Meet. Tinham os vídeos selecionados e alguns encontros. Aí entrava todas as famílias daquele grupo, até para as crianças se verem. Era bem legal. Eles queriam mostrar o cachorro, o gato, tudo!*

UR38 – BG2: *Fizemos encontros pelo Meet, entre nós e com as crianças (...).*

Antes da pandemia, as redes sociais listadas pelas entrevistadas já faziam parte do cotidiano de muitas pessoas. A utilização de redes sociais faz parte da cultura contemporânea relacionada às tecnologias digitais e integrada pelos processos de virtualização, ciberespaço, simulações e o tempo real estabelece uma relação entre a vida social e a técnica (saber fazer), chamada de cibercultura (LEMOS, 2008).

De acordo com Marteleto (2001, *apud* ROMI, 2013, p.14):

Uma rede social refere-se a um conjunto de pessoas (organizações ou entidade) conectadas por relacionamentos sociais, motivadas pela amizade, relação de trabalho ou troca de informação – uma representação formal de atores e suas relações. O fenômeno da conectividade é que constitui a dinâmica nas redes e existe apenas na medida em que as conexões foram estabelecidas.

Nesse sentido, as redes sociais que possibilitaram a conexão de pais e docentes, possibilitou também o processo de ensino e aprendizagem. Além das redes sociais, uma das instituições participantes utilizou o sistema interativo *Weekly* durante a pandemia. Essa mesma escola contratou um estúdio profissional para realizar as gravações e edições dos vídeos enviados aos alunos, como pode ser observado na UR37 – PC1: *Fizemos gravação em estúdio profissional, a gente ia e o proprietário que editava nossos vídeos. Usávamos as apostilas e por exemplo, quando aparecia um carro, ele editava com um carro atrás. As professoras iam diariamente no estúdio em horários pré-estabelecidos para realizar a gravação. Posteriormente, a instituição substituiu as gravações realizadas no estúdio profissional pela plataforma *Zoom*, como destaca o depoimento abaixo:*

UR41 – PC1: (...) começamos pelo zoom diariamente, por uns 40/50 minutos e eles participavam bastante. Quase todos entravam na sala virtual. No começo entravam com os pais, mas no final do semestre já sabiam entrar sozinhos e tinham autonomia com a plataforma, sabiam compartilhar, usar o microfone.

Cumpramos observar que a necessidade de utilizar a tecnologia digital, imposta a professores, famílias e estudantes, proporcionou a oportunidade de desenvolver competência midiática. Esta, tão demandada na contemporaneidade, para Ferrés e Piscitelli (2015), pode ser desenvolvida quando o cidadão interage com criticidade nas mensagens produzidas pelas outras pessoas, e, também, é capaz de produzir sua própria mensagem. Os autores elencam seis indicadores do domínio da competência midiática, no âmbito da análise e expressão, sendo: Linguagem; Tecnologia; Processos de interação; Processos de produção e difusão; Ideologia e valores e Estética (FERRÉS; PISCITELLI, 2015, p. 8). A autonomia das crianças da Escola C com a plataforma de aprendizagem virtual, utilização do microfone e compartilhamento podem ser compreendidas a partir dos indicadores da Tecnologia - no que se refere à capacidade de manuseio do aparato tecnológico – e nos Processos de Interação, envolvendo a capacidade de interagir com outras pessoas em ambientes virtuais.

As estratégias utilizadas para manter o vínculo afetivo, a comunicação, a ludicidade e o ensino e aprendizagem baseadas na abordagem Reggio Emilia foram desenvolvidas dentro do possível, já que estávamos vivenciando um período de isolamento social. No entanto, convém ressaltar que de acordo com Rinaldi (2021, p. 294) “Reggio não é uma semente que possa ser exportada e transplantada. No máximo, Reggio pode ser emprestada para a metáfora de um espelho no qual se vê a imagem de si mesmo”. Logo, a abordagem italiana não pode ser transportada para o Brasil, pois as realidades e condições são diferentes, no entanto, é possível inspirar-se em Reggio e reproduzir práticas que possibilitem a descoberta do mundo e da criança por si mesma através de vivências, explorações, diversidade de materiais e pesquisa, permitindo que a criança desenvolva diferentes linguagens. Feito que foi realizado por pelas as instituições de ensino que participaram desta pesquisa.

C3 – Formação de professores (UC9, UC10, UC11, UC12, UC13)

A partir do relato das professoras e gestoras entrevistadas, foi possível agrupar os relatos que versavam sobre a formação continuada do professor durante a pandemia e sua utilidade

para o desenvolvimento de práticas pedagógicas para a educação remota. Todas as instituições tiveram ao menos um encontro formativo.

A formação continuada pode ser compreendida como aquela que sucede a formação inicial (magistério em nível superior, licenciatura ou bacharelado), após o ingresso na vida profissional (FUSARI, 1997).

Nas instituições onde ocorreram as entrevistas, a duração e frequência dos encontros formativos foram diferentes, assim como os conteúdos e estratégias formativas. Na instituição A, os encontros formativos ocorriam *pelo menos uma vez por semana, para estudo e outra vez para comunicados e questões administrativas. (...) a duração do encontro formativo era de duas horas, mais debate*. Quanto aos temas, foram vários, dentre eles: *o brincar, ludicidade, gênero e sexualidade na infância, o currículo na educação infantil, documentação pedagógica, o olhar para as questões étnico-raciais*. Os especialistas, convidados pela diretora da escola, discutiam diferentes temáticas durante as reuniões formativas, por meio do Google Meet.

Na instituição B, os encontros *online* não tiveram sucesso e, por isso, foram suspensos, porém, as professoras mantiveram o contato através do *whatsapp* para trocar experiências e ideias. No início da pandemia, a escola fez uma formação com uma enfermeira, para tirar as dúvidas sobre transmissão da COVID-19 da equipe. Enquanto isso, na Instituição C, os encontros ocorriam duas vezes por semana e a pauta era baseada na necessidade, desde o feedback para a gestão sobre as atividades, até a montagem dos kits e desenvolvimento de projetos. Por outro lado, a Instituição D realizou encontros semanais individuais para tratar sobre as dificuldades específicas de cada turma e encontros grupais para solucionar dúvidas sobre conteúdos e utilização de aplicativos, além de encontros com especialistas em aplicativos, assessoria de matemática e encontros específicos sobre documentação pedagógica.

Em relação ao auxílio desses encontros formativos para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, três entrevistadas consideraram que os momentos foram úteis, pois agregou conhecimento.

Para Garrido (2020), o coordenador pedagógico é um profissional fundamental no processo da formação continuada, pois incentiva o corpo docente e estimula a superação de problemas, tornando-os autores de suas próprias práticas pedagógicas. Nas quatro escolas participantes, a formação continuada foi mobilizada pela coordenação.

Imbernón (2010) afirma que diversos aspectos devem ser considerados nos processos formativos dos docentes, entretanto, apenas três ficam em evidência. O primeiro é a perspectiva de que para formar docentes é necessário transmitir saberes, o segundo ressalta o trabalho coletivo em equipe e o terceiro, a importância de a formação ocorrer firmada na realidade e na

comunidade escolar. Nesse sentido, pode-se afirmar que a formação continuada nas instituições A,B,C e D contemplaram os aspectos elencados por Imbernón (2010), visto que diferentes saberes foram transmitidos (encontros com especialistas e trocas de ideias com os colegas de profissão); o trabalho coletivo foi oportunizado (construção dos kits/caixas de investigação) e a formação foi firmada na realidade (ensino remoto, mudanças e necessidades trazidas pela pandemia).

Durante a pandemia de COVID-19, o ensino remoto foi um desafio para os diversos profissionais da educação, especialmente, professores e gestores. Em relação aos docentes que se inspiram na abordagem Reggio Emilia, por suas características focadas na interação, comunicação e ludicidade, as mudanças e dificuldades provocadas pelo distanciamento foram bastante intensas. Após a análise e interpretação das respostas de professoras e gestoras que trabalham inspiradas nessa abordagem, é possível elencar três conjuntos de ações mais relevantes, voltadas para: a família, a criança e a prática pedagógica, utilizadas nas escolas. Em relação à família e às crianças (estudantes) , as escolas acolheram as famílias e as crianças, enlutadas por perderem seus entes queridos ou temerosas diante do novo contexto; criaram estratégias para interagir através de telas, por falta do contato diário da Educação Infantil, que envolve proximidade física e abraços; e mantiveram a comunicação da forma que foi possível em cada caso. Em relação às crianças, especificamente, manter o vínculo afetivo; - Colocar a pedagogia da escuta em prática, mesmo à distância; e criar estratégias pedagógicas para transpor o ateliê e suas experimentações e aprendizagens simbólicas, para os lares. E, finalmente, em relação aos professores, a maioria conseguiu manter a formação continuada; propiciou a aprender a utilizar novas tecnologias.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, intitulada teve como objetivo compreender como foram as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores do estado de São Paulo, que se inspiram na abordagem Reggio Emília, durante o ensino remoto, em relação à interação e aos momentos formativos nessa configuração de ensino originada com a pandemia da COVID-19. A relevância deste estudo está em contemplar uma temática necessária e atual que auxilia na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem ocorridos neste período.

Para que esse propósito fosse alcançado, o caminho escolhido foi realizar uma revisão bibliográfica das pesquisas envolvendo a temática; a aplicação de entrevistas semiestruturadas com docentes e gestores das instituições pesquisadas; e a análise documental de fotografias que auxiliou na compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas.

As entrevistas continham perguntas sobre o trabalho pedagógico no ensino remoto, como: a importância da formação continuada nesse contexto e descrição dos encontros formativos; adequação de práticas pedagógicas inspiradas em Reggio Emilia na pandemia; utilização de recursos tecnológicos; mudanças no trabalho com as cem linguagens e comunicação entre escola e família. A partir das respostas obtidas nas entrevistas, a análise de conteúdo (BARDIN, 2016) foi aplicada, resultando, em três categorias: Mudanças e Necessidades, Estratégias Pedagógicas e Formação Continuada.

Os professores e os gestores apontaram para as transformações trazidas pelo contexto pandêmico em suas práticas pedagógicas, e as estratégias que utilizaram para contemplar as diferentes linguagens propostas na abordagem italiana, garantindo a continuação da interação da criança com o meio e a exploração de diferentes materiais e elementos da natureza, presentes no ateliê de Reggio.

Com apoio do referencial teórico, a análise e a interpretação dos relatos dos profissionais participantes, é possível destacar como aspectos mais relevantes para compreender como foram as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores do estado de São Paulo, que se inspiram na abordagem Reggio Emília, durante o ensino remoto: práticas pedagógicas, interação, mudanças e formação continuada.

Em relação às *práticas pedagógicas* (compreendidas como o fazer docente durante a pandemia, a práxis) é possível constatar que elas encontraram caminhos para continuar promovendo a ludicidade e a exploração de diferentes materiais do ateliê proposto na

abordagem Reggio Emilia, no ensino remoto emergencial, através dos kits do brincar, caixas da investigação, kits da natureza e utilização de videoaulas. Essas práticas auxiliaram no desenvolvimento da coordenação motora fina, sensibilidade tátil e olfativa, imaginação e autonomia.

Quanto à *interação*, observou-se que as escolas realizaram atividades para promover não somente a interação, como também a afetividade, tais como o envio de cartas para as crianças, projetos diferenciados, a entrega de comidas, portão da esperança e chamadas telefônicas. As instituições tentaram manter o vínculo com as famílias, através de ligações, reuniões pelo *Google Meet* e disponibilidade de atendimento psicológico. Apesar disso, muitas famílias não mantiveram o contato com as escolas, tampouco enviaram devolutivas das atividades enviadas pelos professores. Mas, os participantes entenderam que o período de ensino remoto foi difícil, pois, exigiu disponibilidade de tempo das famílias e interesse em meio a uma crise sanitária e isolamento social.

A *formação continuada* mostrou-se imprescindível para a maioria dos professores, visto que foi através dela que a equipe docente teve as ideias para compor as práticas pedagógicas, desenvolver atividades que promovessem a autonomia, além de reflexões sobre o acolhimento das famílias. Apesar disso, a realização de encontros formativos foi desafiante no período pandêmico.

As *mudanças*, por sua vez, estiveram presentes em todo o ensino remoto. A nova configuração de ensino trouxe desafios para famílias e estudantes, a comunicação entre a equipe docente e as famílias sofreu alterações e somente por meio da tecnologia é que os processos de ensino e aprendizagem ocorreram. As entrevistas mostraram que nem todas as escolas utilizaram ambientes virtuais de aprendizagem, mas sim, caixas de investigação e atividades. Essas propostas pedagógicas, apesar de serem físicas (não virtuais), só chegaram até os estudantes após os professores solicitarem a retirada das mesmas e/ou agendarem a entrega do material por meio das redes sociais.

A partir do desafio de transpor uma prática pedagógica baseada na intensa vivência das crianças de suas percepções do mundo, explorando seus sentidos e a ludicidade do ambiente, para o virtual, as escolas puderam rever suas estratégias e identificar fragilidades. Entre tantos desafios, reflexões, acertos, erros e novas tentativas, entende-se que as escolas participantes da pesquisa - localizadas no estado de São Paulo - fizeram o possível para contemplar as cem linguagens da criança no ensino remoto. Pelo fato de a abordagem italiana de Reggio Emilia privilegiar a exploração, criação, vivências, interação e descobertas do aluno consigo e com o outro, entre muitas outras possibilidades, é possível considerar que ela não pôde ser transposta

para as práticas pedagógicas de professora brasileiras, pois as realidades são diferentes no Brasil e na Itália, no entanto, o potencial de inspiração que a abordagem reggiana manifesta é perceptível. Essa inspiração fez com que as escolas participantes desta pesquisa adaptassem os materiais não-estruturados e criassem propostas que possibilitassem vivências diferenciadas para seus educandos.

A modalidade do ensino remoto, com a educação à distância, fez com que as inspirações na abordagem italiana fossem reinventadas, de modo que a interação das crianças entre si e com o professor apresentou fragilidades, pois a tecnologia não possui toque, afeto e movimento. Ademais, o ensino remoto não envolveu todas as crianças das instituições participantes, já que muitas famílias decidiram esperar o retorno presencial, outras não possuíam acesso à internet ou disponibilidade de tempo para acompanhar a criança nas atividades. Após os procedimentos realizados, a hipótese deste estudo de que a interação e inspiração nas práticas de Reggio Emilia foram prejudicadas foi confirmada. Por este motivo, a necessidade de desenvolver as práticas pedagógicas para a infância presencialmente deve ser reiterada.

Na realização da pesquisa empírica, diversas dificuldades ocorreram, dentre elas destacam-se: número reduzido de escolas interessadas em participar, inclusive pertencentes a rede Reggio Children; atraso da pesquisa por demora na decisão de participação no estudo; perda de documentos, por parte dos participantes, atrasando a submissão ao Comitê de Ética. A dificuldade que mais chamou atenção foi O condicionamento para participar somente se a equipe de pesquisa adquirisse uma visita guiada pela instituição e cursos para os professores.

A partir desta dissertação, novas investigações sobre a abordagem Reggio Emilia podem surgir, tais como:

- Estudos comparativos sobre: aprendizagem presencial e online; espaço do ateliê no Brasil e na Itália; formação dos professores nas escolas (inspiradas em Reggio Emilia) brasileiras e italianas;
- Distanciamento entre a abordagem no Brasil e na Itália com foco nas práticas pedagógicas;
- Documentação pedagógica na pandemia da COVID-19; Dificuldades enfrentadas na pandemia com dados quantitativos.
- Pesquisa similar a esta dissertação, mas com uma metodologia de coleta diferente, como: grupo focal e questionário online. Além de diferentes instrumentos de análise, como o paradigma indiciário, análise do discurso ou análise do sujeito coletivo.

Por fim, as mudanças relatadas pelos professores e gestores, nas escolas, mostraram-se necessárias para a aquisição de conhecimento, compartilhamento de ideias e enfrentamento da realidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Por uma educação romântica**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009.
- BÁRBARA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008
- BARBOSA, M. C. S.; GOBBATO, C. Tópicos para (re)pensar os rumos para a educação infantil (pós) pandemia. **Zero à Seis**, São Paulo, v. 23, 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em 20 de jan. 2023.
- CNE/CEB. **Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC/CNE, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 de nov. 2021.
- COSTA, P. S. **A arte como expressão da criança na abordagem Reggio Emilia de Educação da Infância**. 2019. 57 f. TCC (Graduação) – Curso de Pedagogia, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13021/1%20TCC%20Paula%20Soares%20da%20Costa_FINAL.pdf. Acesso em 17 jun. 2021.
- COSTA, S. A. **Relação família-escola na Educação Infantil: reflexões em tempos de pandemia**. In: Educação Infantil em tempos de pandemia. Salvador: EDUFBA, 2021.
- DAVID, P. B. et al. Ensino Remoto Emergencial na Educação Infantil: Experiência em Escolas Privadas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. 01-26, 2021.
- DENT, C. "Narrative Life" in Film and the Role of Screenwriting Practices. **Journal of Film and Video**. 73(3), 47-60, 2021. <https://www.muse.jhu.edu/article/805900>
- EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.
- EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FARRUGIA, R.; BUSUTTI, R. **Connections and disconnections between home and kindergarten: A case study of a 4-year old child's digital practices and experiences in early childhood.** vol. 52, n^a 6, 2021. <https://doi.org/10.1111/bjet.13140>

FELIU-TORRUELLA, M.; FERNÁNDEZ-SANTÍN M.; ATENAS J. Building Relationships between Museums and Schools: Reggio Emilia as a Bridge to Educate Children about Heritage. **Sustainability.** Vol. 13, n^o 7, 2021. <https://doi.org/10.3390/su13073713>

FERRÉS, J.; PISCITELLI, A. Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. **Lumina**, v. 9, n. 1, 2015. Disponível em: <https://lumina.ufjf.emnuvens.com.br/lumina/article/view/436/389>. Acesso em 02 de set 2022.

FONSECA, A. D.; COLARES, A. A.; COSTA, S. A. da. Educação infantil: história, formação e desafios. **Educ. Form., [S. l.]**, v. 4, n. 12, p. 82–103, 2019. DOI: 10.25053/redufor.v4i12.1270. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1270>. Acesso em: 12 abr. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Autores Associados, 1982.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas da infância.** São Paulo: Panda Books, 2020.

FUSARI, J.C. **Formação continuada de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP).** 1997. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

GANDINI, L. HILL, L. CADWELL, L. SCHWALL, C. **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia.** Porto Alegre: Penso, 2012.

GARCIA, A. **Outra educação é possível: uma introdução às pedagogias alternativas.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

GARCIA, J. **Um lugar chamado Reggio Emilia.** Curitiba: Istruzione, 2021.

GARRIDO, E. **Espaço de formação continuada para o professor-coordenador.** In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. & CHRISTOV, L. H. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 8. ed. – São Paulo: Loyola, 2000.

GOMES, K. F. **O lúdico na escola: atividades lúdicas no cotidiano das escolas do ensino fundamental I no município de Araras.** Artigo (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Rio Claro, SP, 2009. Disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/119288/gomes_kf_tcc_rcla.pdf?sequence=1 - Acesso em 23 fev. 2021.

GUIMARÃES, C. S. C., MATTOS, M. M. M., BASÍLIO, P. M. Educação Infantil em Tempos de Pandemia: Em busca das borboletas. **Revista Práticas em Educação Infantil**, Rio de Janeiro, vol. 5, n^o 6, p. 01-13, 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

- INAN, H. Z. Challenges of Distance/Online and Face-to-Face Education in the New Normal: Experiences of Reggio Emilia-Inspired Early Childhood Educators in Turkey. **Pedagogical Research**, Derbyshire, v.6, nº1., 2021.
- KOCA, A.; BALKAN, S. A. P. E. Küresel salgın kosu. **Afyon Kocatepe University Journal of Social Science**, v. 24, p. 290-317, Turquia, 2022.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1985.
- LECUSAY, R.; RAINIO, A. P.; FERHOLT, B. Caring about and with Imaginary Characters: Early Childhood Playworlds as Sites for Social Sustainability, 2022.
- LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- LINGUAGEM. In: CEALE, Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Disponível em: < <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/linguagem> Acesso em 12 jan. 2023.
- LYNCH, M. More play, please: the perspective of kindergarten teachers on play in the classroom. **American Journal of Play**, Nova York, 2015.
- MACEY, C. B.; KELLY, C.; OUVRY, Marjorie. Rethinking early years: how the neoliberal agenda fails children, **Soundings**, 2020.
- MALAGUZZI, Loris. In: Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.
- MARAFON, D. MENEZES, A. C. **A abordagem de Reggio Emilia para aprendizagem na educação infantil**. In: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13. 2017, Curitiba. Anais.
- MARJERISON, R.K.; ANDREWS, M.; KUAN, G. Creating Sustainable Organizations *through Knowledge Sharing and Organizational Agility: Empirical Evidence from China, **Sustainability**, v.14, nº, p. 1-23, 2022.
- MARSH, M. M. et. Al. That's My Voice! Participation and Democratic Citizenship in the Early Childhood Classroom. **Democracy and Education**, v. 28 nº 2, 2022. Disponível em: <https://democracyeducationjournal.org/home/vol28/iss2/1>. Acesso em: 10 abr. 2022.
- MARTELETO, R. M. **Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação**. Ciência da Informação. Brasília, v.30, n.1, p. 71-81, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, 2001.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MPHAHLELE, R.; JIKPAMU, B. T. . Re-imagining Pedagogy for Early Childhood Education Pre-service Curriculum in the Face of the COVID 19 Pandemic. **Journal of Interdisciplinary Studies in Education**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 118–138, 2021. Disponível em: <https://www.ojed.org/index.php/jise/article/view/3445>. Acesso em: 5 maio 2022.

NOVITA, R.; HERMAN, T. Using technology in Young children mathematical learning: a didactic perspective. **Journal of Physics: Conference Series**, Indonesia, 2020.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico: Como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

PERAÇA, R. R., CÔRREA, S. M. **Práticas atelieristas: aliando arte e natureza na educação infantil em tempos de pandemia**. 201. 20 f. TCC (Graduação) – Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Bagé, 2021. Disponível em: https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1929/_rafaela_peraaca_tcc_defesa_14.12.pdf?sequence=-1. Acesso em 10 jan. 2022.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIANA, M. C. **A pesquisa de campo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

PIHANPERÄ, M.; LEPISTÖ, J.; RUOKONEN, I. An Integrative Literature Review of University-Based Early Childhood Education and Care Centres within Early Childhood Teacher Education Settings. **Educ. Sci.**, v.12, nº 141, 2022.

PITZALIS, M.; SPANO, E. Stay home and be unfair: The amplification of inequalities among families with young children during COVID-19. **European Journal of Education**, Pensilvânia, vol. 56, nº 4, 2021.

REGGIO CHILDREN. **Timeline**. Disponível em: <https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/timeline/>. Acesso em: 18 abr. 2022.

REGGIO Emilia Approach: Loris Malaguzzi. Disponível em: <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/valori-en/>. Acesso em: 18 abr. 2022.

REGGIO Emilia Approach: values. Disponível em: <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/valori-en/>. Acesso em: 18 abr. 2022.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

ROMI, F. A. B. L. **Análise das redes sociais informais com foco no crescimento profissional das pessoas: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Gestão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, p. 92. 2013. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/4430/Dissert%20Fatima%20%20Auxiliadora%20B%20L%20%20Romi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 02 de nov. 2022.

SANTOS, M. O., VARANDAS, D. N. Políticas públicas, professores da Educação Infantil e pandemia da COVID-19. In: **Educação Infantil em tempos de pandemia**. Salvador: EDUFBA, 2021.

SOUZA, M. A. **Sobre o Conceito de Prática Pedagógica**. In: FERREIRA, G. A. et al. **Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

SPAGGIARI, S., GANDINI, L. Participação dos pais na governança das escolas: uma entrevista com Sergio Spaggiari. *In: As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016.

SYMANSKI, H. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Ed., 2 ed., 2008.

UECKLER, T.; POSSA, L. B.; SEGAT, T. C. Peneiras que cirandam: pareceres pedagógicos e produção das infâncias na educação infantil. **Revista Científica EccoS**, São Paulo, v. 60, p. 1-19, 2022.

URUCUM: o que é, para que serve e como usar. Agosto, 2022. Disponível em: <https://www.tuasaude.com/urucum/>. Acesso em 22 de jan. de 2022.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a pontencialidade do ateliê na educação da primeira infância. 1.ed, São Paulo: Phorte, 2017.

VIEIRA, N. F. S.; SILVA, M. R. P. da. (2021). Como nós e nós: a documentação pedagógica na creche no contexto da pandemia da covid-19 em 2020. **Holos**, v. 3, p. 1–13, 2021. <https://doi.org/10.15628/holos.2021.11628>

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YUFIARTI; WURYANI; SUHARTI. Does reggio emilia approach encourage physical activities on children during covid-19 pandemic? **Journal of Physical Education and Sport** , v. 21, p. 2425-2431, 2021.

YÜKSEL, N.; COBAN, C.; YAZICI, D. N. Examining the Problems Faced by Students with Special Needs in the Distance Education Process during the COVID-19 Pandemic. **Educational Process International Journal**, Turquia, 2021. <https://doi.org/10.22521/edupij.2021.104.2>

ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Sr(a)_____está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa, não obtendo ganho financeiro pela participação. A sua participação é livre, e, a qualquer momento, poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a Instituição.

O(a) Senhor(a) receberá uma via original deste termo, no qual consta o telefone e o endereço da pesquisadora responsável e equipe da pesquisa, podendo tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

TÍTULO DA PESQUISA: A abordagem Reggio Emilia e a pandemia: a casa como ciberateliê¹⁵

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Prof.^a Alécia Roche de Oliveira Paula

ENDEREÇO: _____

TELEFONE: (00)0000-0000

PESQUISADOR PARTICIPANTE: Prof.^a Dr.^a Maria Alzira de Almeida Pimenta

ENDEREÇO PROFISSIONAL: Universidade de Sorocaba, Programa de Pós-graduação em Educação. Rodovia Raposo Tavares - do km 92,5 CEP: Vila Artura 18023000 - Sorocaba, SP - Brasil Telefone: (15) 2101-7104

TELEFONE: (15) 2101-7104 / (15) 2101-7008.

INSTITUIÇÃO: UNISO – Universidade de Sorocaba.

¹⁵ Este era o título da presente pesquisa antes da banca de qualificação, de modo que os documentos foram enviados com ele.

ENDEREÇO: Universidade de Sorocaba – 1º Piso da Biblioteca Aluísio de Almeida – Cidade Universitária Professor Aldo Vannucchi. Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5. CEP: 18023-000. Sorocaba/SP.

TELEFONE: (15) 21017104 / (15) 21017008.

INFORMAÇÕES SOBRE O CEP: Secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Sorocaba (UNISO).

COORDENADORA: Professora Doutora Raquel de Mendonça Rosa Castro.

ENDEREÇO: Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5. CEP: 18023-000. Sorocaba/SP.

E-mail: cep@uniso.br

TELEFONE: (15) 2101-7085

ESPECIFICAÇÃO DA PESQUISA: Dissertação de Mestrado.

CURSO: Mestrado em Educação / **LINHA DE PESQUISA:** Cotidiano Escolar.

JUSTIFICATIVA DA PESQUISA: Com a pandemia da covid-19, professores de diferentes áreas precisaram se reinventar e inovar em suas práticas. Nesse sentido, é urgente analisar como as práticas pedagógicas dos docentes foram desenvolvidas, quais as dificuldades enfrentadas e como foi o percurso formativo do professor. Ao juntar esta urgência com meu interesse pela abordagem Reggio Emilia e sua aplicação em escolas brasileiras, teve origem o presente estudo, proposto para o mestrado em Educação.

Desta forma, espera-se que, ao realizar essa investigação, sobre as práticas pedagógicas dos docentes atuantes em escolas com a abordagem Reggio Emilia, assim como seus desafios e a experiência de lecionar durante a pandemia do coronavírus, seja possível refletir e compreender mais a abordagem e sua adaptação ao ensino remoto.

OBJETIVOS DA PESQUISA: Compreender como as práticas pedagógicas foram desenvolvidas na abordagem Reggio Emilia durante a pandemia gerada pela Covid-19; identificar as especificidades da abordagem Reggio Emilia; descrever como ocorreu: a) a prática pedagógica: planejamento e aplicação de: conteúdo, objetivos, estratégias e avaliação e b) a formação continuada do professor: conteúdo, duração, frequência, e, compreender como foi a interação entre as crianças e o docente durante a pandemia.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: 1. *CONTATO:* Para realização do estudo de campo, foi encaminhado um e-mail aos diretores das escolas pautadas na abordagem Reggio Emilia, com

a apresentação da pesquisa, esclarecendo sobre o interesse em entrevistar os professores e gestores a fim de compreender como a abordagem ocorreu no ensino remoto, e, informando os objetivos do estudo.

2. VERIFICAÇÃO DE INTERESSE: Após o consentimento da direção e ciência do Comitê de Ética em Pesquisa da UNISO (Universidade de Sorocaba), doze professores e, no mínimo, seis gestores serão convidados pessoalmente e/ou através de e-mail, a participar do trabalho. Será determinado um prazo, mas, caso seja necessário, será feita uma segunda tentativa de contato, dessa vez por telefone (se o número for fornecido pela escola), para aqueles que ainda não tiverem respondido, verificando o seu interesse em fazer parte desse estudo. Se confirmado, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido será enviado para preenchimento, entregue por e-mail para que o professor leia e assine, e se concordar, digitalizando-o e encaminhando ao pesquisador, ou ainda, se for possível, entregando-o pessoalmente.

3. ENTREVISTA e ANÁLISE DOCUMENTAL: Em seguida, ocorrerá o agendamento para uma entrevista presencial. Durante as entrevistas, as anotações serão registradas no papel, a partir do discurso dos entrevistados e descritas em forma de relatório, para posterior análise de dados. Além disso, durante esse momento, caso o participante permita, serão utilizados equipamentos de gravação de voz. Após a utilização na análise e término da pesquisa, todas as anotações e registros serão descartados. Não obstante, será solicitado a cada participante entrevistado, documentos (planos de aula, registros, projeto político pedagógico da escola) para a análise documental, estes, serão enviados posteriormente por e-mail, ou entregues presencialmente ao pesquisador, caso o participante se sinta confortável. Se confirmado, será enviado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido para preenchimento, entregue por e-mail para ser assinado e digitalizado, ou durante encontro pessoal com o pesquisador.

4. ANÁLISE FINAL: A análise de conteúdo será pautada em Bardin (2011) e desenvolvida seguindo três momentos: descrição dos relatos coletados nas entrevistas e itens contemplados nos documentos da escola; criação de categorias e interpretação das unidades elencadas.

RISCOS E DESCONFORTOS: Conforme a Resolução 466/12, no artigo V, as pesquisas que incluem seres humanos, envolvem riscos de diferentes tipos. A Resolução 510/16 identifica as particularidades éticas das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais e dispõe sobre a utilização de dados nos procedimentos metodológicos.

Na presente pesquisa, a coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e análise documental, com gestores e professores das escolas participantes. Considerando que

o ato de fazer perguntas pode causar algum desconforto, ou danos psicológicos (constrangimento, humilhação, ansiedade, medo, timidez, intimidação, discriminação, invasão de privacidade), com o objetivo de minimizar a ocorrência de danos de ordem social, emocional, moral e espiritual, alguns cuidados foram estabelecidos:

- a) Todas as perguntas da entrevista foram elaboradas e revisadas pelas pesquisadoras;
- b) A equipe de pesquisa participou de todas as etapas de elaboração do planejamento do projeto, o que assegura a elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aplicação dos instrumentos;
- c) Os participantes da pesquisa serão informados sobre o assunto, objetivos, instrumentos de coleta de dados, riscos e benefícios do estudo, bem como sobre todos os outros assuntos vinculados à pesquisa;
- d) O participante pode retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que isso acarrete a alguma penalidade;
- e) Não há limite de tempo para a entrevista, o participante pode dispor do tempo que julgar necessário.
- f) As entrevistas serão realizadas individualmente, com o intuito de deixar o participante confortável.
- g) Todos os participantes receberão uma cópia do TCLE, entregue pessoalmente, após o aceite em participar da pesquisa.
- h) Os participantes da investigação possuem direito à assistência integral e indenização, de acordo com o III.2. O. IV.3. C e com o V.7 da Resolução CNS 466/2012;
- i) Por último, caso o participante sinta algum desconforto, poderá buscar atendimento na Clínica de Psicologia Serviço-Escola da Universidade de Sorocaba (UNISO).

BENEFÍCIOS: Os resultados do estudo levarão a uma maior compreensão de como se configurou a abordagem Reggio Emilia durante a pandemia, no âmbito das práticas pedagógicas, da formação de professores e da interação entre professores e crianças. Um entendimento deste fenômeno poderá auxiliar no avanço das práticas pedagógicas.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: O participante não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Todos os dados obtidos no estudo serão utilizados somente para fins didáticos, não havendo divulgação em outros meios, garantindo a preservação, o sigilo absoluto de todos os participantes e descarte dos materiais coletados após conclusão da pesquisa.

CONTATO: Em caso de dúvidas sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras, que estão identificadas no início deste documento.

Em caso de denúncia ou dúvidas sobre outras questões éticas, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP – UNISO), nos seguintes horários: segunda-feira das 9h às 12h30, quarta-feira das 13h30 às 16h e sexta-feira das 9h às 12h30, situado na Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5, CEP: 18023-000, Sorocaba/SP; telefone: (15)2101-7085; e-mail: cep@uniso.br.

Assinatura do Pesquisador Responsável:

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, RG _____, CPF _____, declaro que li as informações contidas no ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’ do projeto intitulado “A abordagem Reggio Emilia e a pandemia: a casa como ciberateliê” que tem como pesquisadora responsável, a Professora Aléxia Roche de Oliveira Paula e sua orientadora, a Professora Doutora Maria Alzira de Almeida Pimenta e, fui devidamente informado(a) dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, confidencialidade da pesquisa e concordo em participar.

Foi-me garantido também que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Declaro ainda que recebi uma via do Termo de Consentimento.

Sorocaba, ____ de _____ de 202__.

Nome do participante por extenso

Assinatura do participante

APÊNDICE B – ROTEIROS DE ENTREVISTA

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES

1. Quais mudanças a pandemia trouxe para a prática pedagógica?
2. De que maneira vocês adequaram os objetivos da abordagem Reggio Emilia na pandemia?
3. Quais recursos tecnológicos foram utilizados (aplicativos, ambientes virtuais, posição de câmeras, orientação sobre como as atividades foram desenvolvidas)?
4. Como foram os momentos de formação para o professor na pandemia em relação a: a) a duração e a frequência; b) estratégias, c) conteúdo?
5. Como a formação continuada te auxiliou na adequação das práticas pedagógicas para a educação remota?
6. Durante a pandemia, de que maneira a família dos estudantes lidou com:
 - a) a necessidade das atividades serem em casa (do ponto de vista do acompanhamento da criança na realização das tarefas);
 - b) os professores (frequência, qualidade da comunicação);
 - c) o estresse emocional trazido pela situação.
7. O que você teria a dizer sobre as atitudes dos pais na pandemia, em relação à escolarização dos filhos?

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM GESTORES

1. De que maneira vocês adequaram os objetivos da abordagem Reggio Emilia na pandemia?
2. Quais recursos tecnológicos foram utilizados (aplicativos, ambientes virtuais, posição de câmeras, orientação sobre como as atividades foram desenvolvidas)?
3. Como foram os momentos de formação para o professor na pandemia em relação a: a) a duração e a frequência; b) estratégias, c) conteúdo?
4. O que mudou na prática pedagógica, considerando especificamente as cem linguagens no ensino remoto?
5. Durante a pandemia, de que maneira a família dos estudantes lidou com:
 - a) a necessidade das atividades serem em casa (do ponto de vista do acompanhamento da criança na realização das tarefas);
 - b) os professores (frequência, qualidade da comunicação);
 - c) o estresse emocional trazido pela situação.
6. O que você teria a dizer sobre as atitudes dos pais na pandemia, em relação à escolarização dos filhos?

APÊNDICE C – ROTEIRO DAS QUESTÕES REFORMULADAS COM SINÔNIMOS

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES REFORMULADO

1. Quais modificações você percebeu nas suas práticas pedagógicas com a vinda da pandemia?
2. Como vocês fizeram para adaptar os princípios da abordagem Reggio Emilia durante o período de ensino remoto?
3. Quais recursos tecnológicos foram usados para desenvolver suas aulas e atividades? Tais como aplicativos no celular, ambiente de aprendizagem virtual, orientar os alunos por grupos no *whatsapp*, orientar sobre a posição das câmeras e uso do microfone.
4. Como foram as reuniões pedagógicas de formação na pandemia relativas à: a) frequência e duração dos encontros; b) planejamento e metodologias, c) assunto?
5. De que maneira esses encontros de formação continuada te ajudaram a adaptar as práticas pedagógicas (suas aulas) para o ensino remoto?
6. Na pandemia, como a família dos alunos lidou com os seguintes aspectos:
 - a) realização das atividades ocorrerem na casa (do ponto de vista da família necessitar acompanhar a criança durante a realização das atividades);
 - b) o corpo docente (a frequência com que as famílias se comunicavam com os professores e a qualidade dessa comunicação);
 - c) o estresse provocado pelo momento pandêmico.
7. Quais são seus comentários acerca da atitude dos familiares em relação à cobrança por escolarização dos filhos (saber ler, escrever, contar), durante a pandemia?

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM GESTORES REFORMULADO

1. Quais modificações você percebeu nas suas práticas pedagógicas com a vinda da pandemia?
2. Como vocês fizeram para adaptar os princípios da abordagem Reggio Emilia durante o período de ensino remoto?
3. Quais recursos tecnológicos foram usados para desenvolver suas aulas e atividades? Tais como aplicativos no celular, ambiente de aprendizagem virtual, orientar os alunos por grupos no *whatsapp*, orientar sobre a posição das câmeras e uso do microfone.
4. Como os professores fizeram para contemplar as diferentes linguagens da abordagem Reggio Emilia na pandemia?
5. Como foram as reuniões pedagógicas de formação na pandemia relativas à: a) frequência e duração dos encontros; b) planejamento e metodologias, c) assunto?
6. Na pandemia, como a família dos alunos lidou com os seguintes aspectos:
 - a) realização das atividades ocorrerem na casa (do ponto de vista da família necessitar acompanhar a criança durante a realização das atividades);
 - b) o corpo docente (a frequência com que as famílias se comunicavam com os professores e a qualidade dessa comunicação);
 - c) o estresse provocado pelo momento pandêmico.
7. Quais são seus comentários acerca da atitude dos familiares em relação à cobrança por escolarização dos filhos (saber ler, escrever, contar), durante a pandemia?

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

1. Quais mudanças a pandemia trouxe para a sua prática pedagógica?

Muitas. Incontáveis, eu diria. Eu acho que foram momentos diferentes. Nos primeiros momentos a gente teve medo, teve que testar um pouco de tudo, mas a gente ficou muito tempo remoto. E aí vieram a questão dos vídeos e das caixas de investigação. A gente tinha duas vertentes e com essas caixas a gente conseguia levar muito de nossas práticas em sentido de materiais de exploração para a casa da criança, um contexto totalmente diferente. E nos vídeos, a gente tentava uma aproximação com contação de história, com brincadeiras, com propostas, mas tudo bem mais leve para esse momento que estava todo mundo descobrindo o que iria ser, então a gente queria deixar mais leve para as crianças, para as famílias e não uma atividade extensa em si.

2. De que maneira vocês adequaram os objetivos da abordagem Reggio Emilia na pandemia?

Eu acho que enquanto professora, ficou tudo meio perdido, eu nem sabia lidar com isso. Mas a escola deu um viés muito legal, com a questão de disponibilização de materiais. Então, se a gente pensasse em uma brincadeira ou uma proposta que fosse, por exemplo, uma pedra e um graveto e a criança no apartamento, então a gente conseguia fornecer até mesmo isso, para ter essa vivência de exploração de natureza, para que a criança conseguisse estar ali. Talvez passando uma proposta em vídeo ou por programa para as famílias, isso não seria aplicado conforme o esperado, então a gente foi tendo essa conversa junto com o pai, explicando a abordagem de um jeito leve, com brincadeiras, tudo com intencionalidade. Mas a gente queria passar a importância para os pais entenderem a abordagem. Então, a gente tinha os recursos e toda uma aproximação didática, para fazer com que funcionasse da maneira como a gente faria aqui, em um dia de aula normal. Então, primeiro a gente apresentaria o objeto, deixaria para exploração. A gente até falava como seria o preparo para assistir esse vídeo ou chamada: tinha que ser em que não tivesse telas, um lugar que tivesse um tapete ou algo plástico que pudesse sujar e explorar. A gente falava mesmo para preparar, para a criança não usar a tinta e “aí, meu Deus”: pintar o sofá!

3. Quais recursos tecnológicos foram utilizados (aplicativos, ambientes virtuais, posição de câmeras, orientação sobre como as atividades foram desenvolvidas)?

A gente usava bastante aplicativo para edição de vídeo, e aí a gente teve que se virar nos trinta, teve *chroma-key*, teve efeito de animação, as meninas compraram até microfone de lapela. Foi muito legal. Teve aquele fundo verde, sabe? Em que a gente, a professora consegue interagir com o ambiente de animação externa. Se a contação de história era sobre o universo, no fundo tinha os planetas. Tudo de acordo com o contexto. Algumas vezes eu interagia, era bem legal. A gente fazia alguns encontros no meet. Tinham os vídeos selecionados e alguns encontros. Aí entrava todas as famílias daquele grupo, até para as crianças se verem. Era bem legal. Eles queriam mostrar o cachorro, o gato, tudo!

4. Como foram os momentos de formação para o professor na pandemia em relação:

a) Duração e frequência.

Conforme a necessidade, mas assim, quase que diária. Porque a gente tinha um cronograma, tipo sei lá, dependendo do grupo, uma ou duas vezes por semana a caixa de investigação e uma reunião com todas as crianças no *Meet*. Basicamente, toda a turma tinha seu cronograma, mas a gente sempre estava na escola fazendo esses vídeos ou o projeto que estava acontecendo.

b) Estratégias.

Aí que surgiram as ideias de caixa de investigação, disso e daquilo, de programas de edição. Então foi muito mais de troca e *auto-pesquisa*, do que uma formação em si para o ensino remoto.

c) Conteúdo

Estou aqui pensando. A escola, assim, traz muitos cursos e vivências de “N” temas, mas eu acho que não tiveram cursos nesse sentido, esse momento foi muito assustador para todo mundo. Então eram mais as trocas de vivências e vamos sentar e pensar no que a gente poderia fazer.

5. Como a formação continuada te auxiliou na adequação das práticas pedagógicas para a educação remota?

Então, antes tinha bastante formação. Encontro com psicóloga, formação. Essa parte que a gente teve antes da pandemia ajudou muito, porque a gente sabia fazer essa pesquisa no sentido de “como fazer agora?”, pois foi muito diferente, né, um dia da gente normal e um dia com a pandemia. Então eu acho que nesse período em si, eu não me recordo de uma formação continuada, mas me recordo de muitas que antecederam isso.

6. Durante a pandemia, de que maneira a família dos estudantes lidou com:

a) a necessidade das atividades serem em casa (do ponto de vista do acompanhamento da criança na realização das tarefas);

Cada família lidou de um jeito, mas algumas a gente via que estavam imensamente felizes e ficaram muito gratos por saber que a escola estava ali presente, e não cobrando algo, mas tentando interagir de uma maneira boa, que auxiliasse. A gente sabe que com a criança em casa, psicologicamente, foi muito difícil para ela e para as famílias também. Então, algumas famílias a gente via que estavam gratas, às vezes não conseguiam fazer uma atividade de um vídeo com uma proposta mais construída, mas assistiam aos vídeos, no encontro estavam lá, interagiam com as outras crianças. Mas algumas famílias mostraram desinteresse total, mas eram poucas. Cada uma se adequou a sua realidade, mas a maioria estava presente.

b) os professores (frequência, qualidade da comunicação);

Eu acho que se aproximou mais, porque, na verdade, é de uma área diferente. Porque aqui a gente tem um contato muito próximo com os pais: a gente entrega a criança, pega no portão, tem essa conversa diária, mas é coisa de cinco minutos. E com a pandemia, igual eu falei, a gente fazia chamadas e encontros por vídeo, então a gente acabava falando muito mais com as famílias que se colocavam dispostas. Acho que elas acabaram confiando mais nesse processo por estarem com a gente, ao mesmo tempo que as crianças estavam nas casas, a gente também estava, então, todo mundo estava assim, se percebendo na mesma situação, uma longe da outra, mas querendo se ajudar nesse processo. Então, a gente via que a gente *tava* com intencionalidade pedagógica e tudo o que a gente pensa no nosso dia a dia, de acordo com a criança que está em casa, mas a família também estava pensando “não, essa atividade é importante”, “meu filho está aqui”. Foi bem legal.

c) O estresse emocional trazido pela situação.

Muitos parabenizaram a gente por aguentar as crianças todos os dias, que eles não sabiam mais o que fazer. Como a gente conseguia lidar com tantos, se na casa era um só, então teve o estresse porque a rotina mudou drasticamente. Os pais estavam em casa, mas também tinham que trabalhar, então a gente percebia também por estar mais próximo, que às vezes a ligação não era no melhor momento.

Eu cheguei a ficar quase meia hora em uma ligação com a criança, porque a mãe falou: “Fala com ele porque agora eu tenho que fazer tal coisa!”. E aí foi. Mas foi uma situação “x” que

aconteceu. Realmente tinha alguma coisa que ela precisava fazer naquele momento, mas a gente via que a dinâmica da casa estava desestruturada, estava tudo muito difícil. Então foi um esforço para as famílias darem essa mão para a gente, e tentar seguir esse caminho.

7. O que você teria a dizer sobre as atitudes dos pais na pandemia, em relação à escolarização dos filhos?

A gente estava em uma balança muito difícil nessa época, porque algumas famílias achavam demais o que a gente estava dando, pedindo e oferecendo naquela época, e outras famílias achavam que era de menos, que a gente tinha que ensinar letras, números e um milhão de coisas, que não é o que a gente acredita que esteja nessa fase ainda. Então, talvez por não reconhecerem a finalidade do que a gente esperava, do projeto do G4 por exemplo, começa a mostrar algumas letras, muitos acham que fazer isso faz com que não seja uma mudança tão drástica para o ensino fundamental. A professora que vai mostrar essa letra, não vai impor, vai contar toda a história de onde ela veio, fazer uma prática super lúdica e talvez um combinado. Então assim, para as famílias às vezes é difícil perceber que tinha uma letra ali, tinha um contexto, que tinha uma vivência, então algumas pensaram: “Nossa, mas é só isso que eles fazem lá? Não vai ter mais letras, mais vídeos?” E tinha família que pensava: “Nossa, essa atividade já é suficiente. Essa já não consegui fazer, tinha muita coisa”. Então teve os dois lados, alguns se envolveram e foram participativos, mas teve essa devolutiva de que algumas coisas eram demais, outras de menos. Principalmente dos mais velhos, eu acho. Os pais das crianças mais velhas ficam mais preocupados com as atividades. Outros já conhecem a abordagem e entendem.

8. O que mudou na prática pedagógica, considerando especificamente as cem linguagens no ensino remoto?¹⁶

Eu acho que a gente já tinha uma prática que considera as cem linguagens, a gente tem esse olhar para a escuta atenta, que não é com o ouvido, e sim com o corpo inteiro, escutar até o que ela não diz, até o inaudível. O que mudou é que a gente foi aprofundando em diversos assuntos, mas que não se esgota. É uma prática que a gente já tinha, olhar para a criança e acreditar nessa potência. A criança não é expectadora. Tentamos tirar esse olhar *adultocêntrico* e a marcação do tempo cronos aqui, a gente entende o tempo da criança.

¹⁶ As perguntas de 1 a 7 foram respondidas por uma professora, já a número 8 foi respondida por uma gestora.