

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
CURSO DE PSICOLOGIA

Franciele Kersting Farias

**RETORNO PRESENCIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES
DAS/OS PROFESSORAS/ES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO
SOCIOAFETIVO**

Santa Maria, RS

2022

Franciele Kersting Farias

**RETORNO PRESENCIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES DAS/OS
PROFESSORAS/ES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO SOCIOAFETIVO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Psicologia, da Universidade Federal de
Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial
para a obtenção do Grau de **Psicóloga**.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Caroline Rubin Rossato Pereira

Santa Maria, RS
2022

Franciele Kersting Farias

**RETORNO PRESENCIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES DAS/OS
PROFESSORAS/ES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO SOCIOAFETIVO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Psicologia, da Universidade Federal de
Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial
para a obtenção do Grau de **Psicóloga**.

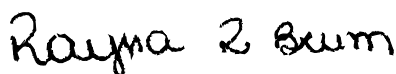
Aprovado em 11 de fevereiro de 2022:



**Caroline Rubin Rossato Pereira, Dr.^a (UFSM)
(Orientadora)**



Taís Fim Alberti, Dr.a (UFSM)



Rayssa Reck Brum, M.^a (FISMA)

Santa Maria, RS
2022

RESUMO

RETORNO PRESENCIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES DAS/OS PROFESSORAS/ES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO SOCIOAFETIVO

AUTOR: Franciele Kersting Farias

ORIENTADORA: Caroline Rubin Rossato Pereira

Em 2020, devido à pandemia de COVID-19, a medida de distanciamento físico constituiu-se como forma de contenção da disseminação da doença. Dessa forma, as crianças precisaram permanecer em suas casas e as unidades de educação infantil tiveram suas atividades presenciais suspensas temporariamente. A partir de setembro de 2020, o retorno tornou-se facultativo no estado do Rio Grande do Sul, e, gradativamente, as instituições de ensino começaram a retornar às suas atividades presenciais, seguindo uma série de normas de biossegurança. Nesse sentido, esse estudo objetiva compreender, a partir da perspectiva das/os professoras/es da educação infantil, o desenvolvimento socioafetivo de crianças de 2 e 3 anos, que estavam retomando as atividades presenciais. A pesquisa, de caráter qualitativo, teve como participantes cinco professoras da educação infantil que trabalhavam com crianças de 2 e/ou 3 anos de idade, de escolas públicas e privadas da cidade de Santa Maria/RS. A coleta de dados ocorreu de forma online através de um questionário de dados sociodemográficos e uma entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados a partir da análise temática, sendo definidas quatro categorias: 1) Uma criança de 2 - 3 anos de idade; 2) O retorno presencial e os desafios a partir das normas de biossegurança; 3) Desenvolvimento socioafetivo infantil e as dificuldades encontradas; 4) A intermediação das professoras e os avanços a partir do retorno presencial. Os resultados indicaram uma série de dificuldades no desenvolvimento socioafetivo infantil, tais como na interação entre as crianças, no desenvolvimento da autonomia, e na insegurança para separar-se da família. Por outro lado, a partir do retorno presencial foram identificados diversos avanços nesses aspectos. Dessa forma, discute-se a importância da interação e a potencialidade da educação infantil para o desenvolvimento socioafetivo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Desenvolvimento Infantil. Covid-19.

ABSTRACT

EARLY CHILDHOOD EDUCATION ON-SITE RETURN: PERCEPTIONS OF TEACHERS REGARDING SOCIO-AFFECTIVE DEVELOPMENT

AUTHOR: Franciele Kersting Farias

ADVISOR: Caroline Rubin Rossato Pereira

In 2020, due to the COVID-19 pandemic, the social distancing measure constituted a way of containment of the dissemination of the disease. This way, the children needed to remain in their homes, and the early childhood education units had their on-site activities suspended temporarily. However, since september 2020, Rio Grande Sul's schools had the option to return to their on-site activities following a series of biosafety rules. This study aimed to understand, from the perspective of early childhood teachers, the socio-affective development of 2 and 3-year-old children, when returning to on-site activities. The research, of qualitative nature, had as participants five early childhood teachers that worked with 2 and 3-year-old children, from public and private schools of Santa Maria/RS. The data collection happened online through a questionnaire of sociodemographic data and a semi-structured interview. The data were analyzed from a thematic analysis and defined in four categories: 1) A 2 and 3-year-old child; 2) The on-site return and its challenges from the biosafety rules; 3) Child socio-affective development and its difficulties; 4) The teachers' intermediation and the advancements from the on-site return. The results showed a series of difficulties in child socio-affective development, such as struggles in interaction among the children, autonomy development, aside from insecurity to separate themselves from their families. In contrast, many advancements in these aspects were identified from the on-site return. Thus, the importance of discussing interaction and potentiality of early childhood education for socio-affective development.

Keywords: Early Childhood Education. Child Development. Covid-19.

SUMÁRIO

| | | |
|------|--|----|
| 1. | INTRODUÇÃO | 6 |
| 2. | MÉTODO | 11 |
| 2.1 | PARTICIPANTES..... | 11 |
| 2.2 | DELINEAMENTO..... | 13 |
| 2.3 | PROCEDIMENTOS..... | 14 |
| 2.4 | INSTRUMENTOS..... | 15 |
| 2.5 | CONSIDERAÇÕES ÉTICAS..... | 15 |
| 2.6 | ANÁLISE DOS DADOS..... | 16 |
| 3. | RESULTADOS E DISCUSSÃO | 17 |
| 3.1 | UMA CRIANÇA DE 2 - 3 ANOS DE IDADE..... | 17 |
| 3.2. | O RETORNO PRESENCIAL E OS DESAFIOS A PARTIR DAS NORMAS DE BIOSSEGURANÇA..... | 20 |
| 3.3. | DESENVOLVIMENTO SOCIOAFETIVO INFANTIL E AS DIFICULDADES ENCONTRADAS..... | 26 |
| 3.4. | A INTERMEDIÇÃO DAS PROFESSORAS E OS AVANÇOS A PARTIR DO RETORNO PRESENCIAL..... | 34 |
| 4. | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 41 |
| | REFERÊNCIAS | 44 |
| | APÊNDICES | 48 |
| | APÊNDICE A – JUSTIFICATIVA PARA AUSÊNCIA DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL | 48 |
| | APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 49 |
| | APÊNDICE C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE DOS DADOS | 51 |
| | APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS | 52 |
| | APÊNDICE E - ENTREVISTA COM PROFESSORAS/ES SOBRE PERCEPÇÕES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO SOCIOAFETIVO DAS CRIANÇAS | 54 |

1. INTRODUÇÃO

A faixa etária de 2 e 3 anos é caracterizada como um momento de exploração do mundo, reconhecimento de si e interação social. Trata-se de um período de emergência do senso de identidade, desenvolvimento da autonomia (PAPALIA; FELDMAN, 2013), aquisição da capacidade simbólica e desenvolvimento da autoconsciência e da empatia (NEWCOMBE, 1999). O período, compreendido por Newcombe (1999) como de transição para a infância, é referido na literatura como um momento no qual as crianças devem dar os primeiros passos rumo a uma maior independência dos pais (BRAZELTON, 1918) e começam a apresentar maior interesse na interação com as demais crianças (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Em relação aos domínios do desenvolvimento humano, Papalia e Feldman (2013) caracterizam três domínios principais: desenvolvimento físico, que corresponde ao crescimento do corpo e do cérebro, as habilidades motoras, as capacidades sensoriais e a saúde; desenvolvimento cognitivo, que diz respeito à aprendizagem, memória, linguagem, atenção, pensamento, criatividade e raciocínio; e desenvolvimento psicossocial, referente às emoções, a personalidade e as relações sociais. Neste estudo, será abordado o desenvolvimento socioafetivo, considerando-o como um sinônimo de desenvolvimento psicossocial conforme a definição apresentada.

Brazelton (2003) afirma que através da interação com os pares, ou seja, com crianças da mesma faixa etária, a criança começa a aprender sobre si mesma como participante ativa no mundo, e não mais apenas dentro da sua própria família. Ou seja, em relação ao desenvolvimento socioafetivo, as crianças nessa idade começam a explorar o mundo para além da família nuclear e a experimentar o seu próprio impacto no mundo à sua volta, tornando-se mais conscientes de si próprias. Nesse sentido, Araújo (2020) compreende a educação infantil como um local privilegiado para o contato inicial da criança com o mundo externo para além do ambiente familiar, possuindo um papel de socialização e desenvolvimento de habilidades.

Na escola, a criança se desenvolve no sentido de interiorizar regras, agir com respeito, saber compartilhar, aprender a lidar com as frustrações e emoções, conquistar autonomia, ser autoconfiante, desenvolver a coordenação motora, adquirir novas formas de pensar, estimular a imaginação, a sensibilidade e a

construção do conhecimento, proporcionando, também, a aprendizagem da diversidade. (ARAÚJO, 2020, p. 8)

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, compreende-se que a Educação Infantil caracteriza-se como a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, sendo estes espaços institucionais não domésticos, de cunho público ou privado. Assim, estas instituições são responsáveis pela educação e cuidado de crianças de 0 a 5 anos no período diurno, em jornada integral ou parcial, e devem ser regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. As diretrizes reforçam, ainda, que é dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 2010).

As práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, de forma que garantam experiências que, entre outras coisas, promovam o conhecimento de si e do mundo, através da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais; possibilitem situações de aprendizagem e processo de autonomia em relação ao cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; possibilitem vivências éticas com outras crianças e grupos culturais, estimulando o conhecimento da diversidade; e incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento e a indagação das crianças em relação ao mundo físico e social (BRASIL, 2010). Dessa forma, apesar da não obrigatoriedade da inserção das crianças na educação básica até os 4 anos de idade (BRASIL, 2013, Artº 6), é possível perceber benefícios dessa introdução desde cedo.

No último ano, entretanto, foi vivenciado uma mudança temporária no funcionamento das instituições de ensino. Isto é, em 2020, houve uma ruptura da vida como ela era. Em 31 de dezembro de 2019 foram identificados os primeiros casos de COVID-19 (SARS-CoV-2) na cidade de Wuhan, na China. A contaminação passou a espalhar-se em diversos países, de forma que em 30 de janeiro de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que o surto de coronavírus constituía-se como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), e, posteriormente, em 11 de março de 2020, caracterizou-o como uma pandemia (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE NO BRASIL). Entre as medidas para enfrentamento da pandemia, a OMS recomendou o isolamento dos casos suspeitos e o distanciamento social, estratégias para reduzir a transmissão dos casos e evitar a sobrecarga dos serviços de saúde. Logo, no Brasil, a partir de março de 2020, foram adotadas medidas de distanciamento físico, visando conter o número de infectados. Muitos serviços

foram temporariamente suspensos, ou passaram a funcionar de modo remoto. Este é o caso das instituições de ensino no país. Dessa forma, para proteger a si e aos demais, as crianças precisaram permanecer em casa, afastadas da escola e do convívio com a família extensa, amigos, vizinhos e outras crianças por um longo período.

Com as atividades presenciais interrompidas, as instituições fizeram um esforço para adaptar suas atividades ao modelo online de forma temporária. Tal decisão gerou muitos desafios, visto que os profissionais não estavam preparados para atuar nesse modelo. No caso da educação infantil, os desafios se mostraram ainda maiores. As crianças pequenas, cuja principal atividade é o brincar, tendem a apresentar maior dificuldade em se adaptar às telas. Nesse sentido, o Parecer nº 5/2020 do Conselho Nacional de Educação enfatiza a importância do trabalho de intervenção educativa e interação social para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional de crianças pequenas. O Parecer ressalta que as atividades, jogos e brincadeiras realizados na escola tem uma intencionalidade de estimular novas aprendizagens, e que as crianças pequenas aprendem majoritariamente brincando.

No Parecer nº 5/2020 era recomendado que as instituições de educação infantil mantivessem um contato próximo com os responsáveis por meio de dispositivos online, e fizessem orientações e sugestões de atividades que estes pudessem realizar com seus filhos durante o período de distanciamento físico. Para crianças de 0 a 3 anos, o documento orientava a indicação de “atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais, brincadeiras, jogos, músicas infantis” (BRASIL, 2020, p. 10).

Sobre o ensino remoto, Guizzo, Marcello e Müller (2020) ao discutirem sobre as relações das famílias com as crianças, com a escola e com a tecnologia, ressaltam as disparidades de condições socioeconômicas no nosso país, tornando o ensino mediado pelas tecnologias inacessível para uma parte da população. Além disso, destacam o quanto a reorganização do cotidiano para o modelo remoto afetou não apenas as crianças, mas também seus responsáveis. Em concordância com isso Araújo, em estudo publicado em novembro de 2020, compreende que o momento era:

[...] difícil, desgastante e desafiador. Preservar e manter o vínculo com as famílias e as crianças com seus professores e colegas, pela educação remota, é a proposta do momento para a Educação Infantil. Devido à agilidade de decisões que as escolas tiveram que tomar por causa da situação atual, na rotina escolar em meio às muitas mudanças e adequações realizadas em tão pouco tempo, tornou-se praticamente impossível a não existência de transtornos. Sendo assim, a parceria por parte de todos os envolvidos: escola, alunos, professores e pais ou responsáveis, comunidade

escolar em geral, é essencial para superar esse momento difícil e tão pouco conhecido, para que não haja maiores prejuízos na Educação Infantil em curto, médio e longo prazo. (ARAÚJO, 2020, p. 12)

Compreendendo a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, Dipp, Santos e Bortoli (2021) preocupam-se com o comprometimento do brincar durante o período de suspensão das atividades presenciais. As autoras compreendem que é possível que as famílias não consigam se organizar para ofertar esses espaços por diversos motivos. Famílias que sobrevivem em contextos econômicos de precariedade e convivem com violências de diferentes ordens, podem não conseguir estimular os filhos ao brincar e a educação devido ao contexto de fragilidade em que se encontram. Nestes casos, a escola costuma ocupar este papel em algum nível na vida da criança, que neste momento pode estar enfrentando dificuldade em acessar as aulas no modelo remoto.

Por outro lado, em contextos economicamente privilegiados, outro fenômeno pode dificultar a experiência do brincar livre: a vivência em uma sociedade hiperinformada, digital, competitiva e fugaz, gera uma tendência que os pais estimulem mais as crianças à tarefa e menos à brincadeira livre. A autora compreende que na falta de espaço para criar, as crianças passam apenas a reproduzir, o que pode ocasionar menos entusiasmo pela aprendizagem na infância. A longo prazo, estas crianças podem se tornar pessoas menos criativas e mais ansiosas, que esperam pela condução do ambiente e da iniciativa do outro para conduzir-lhes a aprendizagem (DIPP; SANTOS; BORTOLI, 2021).

Apesar do foco deste estudo na interrupção das atividades presenciais na educação infantil, é necessário destacar que esta não foi a única mudança que a pandemia e o distanciamento físico ocasionaram na vida das crianças. Conforme as orientações das medidas de segurança, foi necessário que os pais reduzissem a circulação pelos espaços e a interação de seus filhos com a família extensa, amigos e vizinhos. Além disso, o medo da contaminação e o alto número de mortes também podem gerar impactos na vida das crianças.

Buscando compreender como as crianças estão vivenciando os impactos da pandemia e suas repercussões para o desenvolvimento infantil, Silva et al. (2021) realizaram uma revisão integrativa de literatura sobre a temática. A pesquisa, que foi realizada entre março e abril de 2020, buscou as palavras-chaves “Saúde Mental”, “Desenvolvimento Infantil”, “Isolamento Social”, “Crianças”, e “Violência Infantil”, nas bases de dados Pepsic, Scielo e Google Acadêmico. Os 12 artigos selecionados referiam 4 focos temáticos: A Tecnologia e

saúde mental envolvendo as crianças durante a pandemia da COVID-19; A importância dos pais falarem sobre o processo de morte e morrer com os filhos; A violência infantil no contexto da COVID-19; e Informações para manter a saúde mental das crianças. Entre os resultados, encontrou-se que por passarem mais tempo conectadas às tecnologias digitais, as crianças podem apresentar problemas no sono, irritabilidade e baixa imunidade. A longo prazo, identificaram-se como possíveis consequências atrasos no desenvolvimento, transtornos de ansiedade, depressão, queda no rendimento escolar e estilo de vida pouco saudável na vida adulta. Em relação ao contexto de adoecimento e morte, o artigo identificou que as crianças podem apresentar medo, estresse e tristeza, ressaltando a importância dos pais conversarem sobre a situação para minimizar os efeitos negativos (SILVA et al., 2021).

Nesse mesmo sentido, Almeida e Silva Júnior (2021) realizaram uma revisão sistemática de literatura buscando discutir o impacto biopsicossocial causado nas crianças em função das medidas de distanciamento e o isolamento social. Para tal, realizaram consulta nos bancos de dados Scielo, Medline e Pubmed, utilizando os descritores “children”, “social isolation”, “psychosocial” e “covid-19”, selecionando, ao final, 15 publicações. Os resultados do estudo apontam que o isolamento aumentou a propensão ao desenvolvimento de estresse crônico e agudo, ansiedade, depressão, distúrbios do sono e do apetite, irritabilidade, medo, insegurança e prejuízo nas interações sociais em crianças e adolescentes. O estudo identificou, ainda, que jovens e crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) se apresentam como grupos mais vulneráveis aos impactos do distanciamento físico (ALMEIDA; SILVA JÚNIOR, 2021).

Recentemente, verificou-se o gradual retorno a atividades presenciais nas unidades de educação infantil. A partir de setembro de 2020 o retorno presencial nas instituições de ensino tornou-se facultativo no estado do Rio Grande do Sul, existindo uma série de requisitos para que a presencialidade pudesse ser realizada. Dessa forma, a partir disso as escolas começaram a se organizar gradativamente para o retorno presencial, levando em consideração as novas normas de biossegurança e distanciamento devido a ainda presente situação pandêmica no país. A partir disso, demonstra-se relevante compreender as percepções das/os professoras/es sobre este retorno e sobre o desenvolvimento socioafetivo das crianças que retornaram às unidades educacionais.

A escolha do tema de pesquisa parte do interesse da pesquisadora pelas temáticas relacionadas à infância e ao desenvolvimento humano, bem como sua inserção no contexto

escolar por intermédio dos estágios curriculares. Além disso, compreende-se que a pandemia de COVID-19 modificou completamente a vida da população, não existindo precedentes na história de uma situação como esta. Os impactos que a pandemia causou e irá causar à longo prazo são imensuráveis, e vão para além das mais de 500 mil mortes (BRASIL, 2021).

Conforme Kovács e Mazorra (2021), todas as pessoas vivenciaram um processo de perda e luto durante a pandemia, mesmo aquelas que não perderam familiares ou pessoas próximas. Isto porque houve uma mudança drástica de rotina, ocasionando uma perda da vida como ela era antes. Elas destacam entre estas perdas, as perdas de emprego, de condições financeiras, de relacionamentos, e de momentos marcantes na vida. Entre estas perdas, considera-se que as crianças tiveram limitações em diversas experiências no seu processo de desenvolvimento, devido à necessidade de permanecer em casa para proteger a si e aos demais. Dessa forma, mostra-se relevante investigar como a vivência de uma pandemia durante a infância afetou o desenvolvimento das crianças no domínio socioafetivo. Mais especificamente, como o desenvolvimento ocorreu estando num espaço restrito, sem poder interagir presencialmente com outras pessoas, conhecer novos lugares e brincar com outras crianças. Facci (2004) compreende que o psiquismo humano se desenvolve por meio da atividade social, sendo as funções psicológicas superiores, para além de produtos da atividade cerebral com base biológica, um resultado da interação do indivíduo com o mundo.

Justifica-se, assim, a importância da pesquisa para compreender como se deu o desenvolvimento socioafetivo das crianças neste momento em que a atividade social e interação com o mundo ficaram limitadas. Nesse sentido, esse estudo objetiva compreender, a partir da perspectiva das/os professoras/es da educação infantil, o desenvolvimento socioafetivo de crianças de 2 e 3 anos, que estavam retomando as atividades presenciais.

2. MÉTODO

2.1 PARTICIPANTES

Participaram deste estudo cinco professoras da educação infantil que atuam em turmas com crianças de 2 e/ou 3 anos de idade. Como critérios de inclusão para o estudo tem-se ser professor da educação infantil, trabalhar com crianças de 2 e/ou 3 anos e estar trabalhando em regime presencial ou híbrido. Nenhum critério de exclusão foi utilizado. As participantes

tinham entre 25 e 34 anos de idade no momento da pesquisa, sendo o ano de conclusão da graduação em pedagogia entre 2010 e 2020. Além da formação em pedagogia, quatro possuíam pós-graduação completa, e uma estava com a pós graduação em andamento no momento da pesquisa. Todas residiam na cidade de Santa Maria/RS. Duas participantes trabalhavam em escolas particulares, e as demais trabalhavam na rede municipal. A carga horária de trabalho esteve entre 20 à 40 horas semanais. Além de professoras, duas participantes trabalhavam como coordenadoras pedagógicas da educação infantil. Todas as participantes possuíam experiências prévias com a educação infantil, durante e/ou após a graduação. Para melhor caracterização das participantes, a Tabela 1 apresenta algumas de suas características sociodemográficas no momento da coleta de dados.

Tabela 1 – Características sociodemográficas das participantes.

| Participante | Idade | Escolaridade | Ano de conclusão de curso | Ocupação | Carga horária semanal | Tempo no emprego atual |
|-----------------|-------|--------------------------|---------------------------|---|-----------------------|------------------------|
| P1 ¹ | 25 | Pós-graduação incompleta | 2020 | Professora da educação infantil na rede privada | 20h | 7 meses |
| P2 | 26 | Pós-graduação completa | 2019 | Coordenadora pedagógica e professora da educação infantil na rede privada | 40h | 2 anos |
| P3 | 29 | Pós-graduação completa | 2015 | Coordenadora pedagógica e professora da educação infantil na rede municipal | 40h | 2 anos |
| P4 | 29 | Pós-graduação completa | 2012 | Professora da educação infantil na rede municipal | 40h | 4 meses |
| P5 | 34 | Pós-graduação completa | 2010 | Professora da educação infantil na rede municipal | 40h | 2 anos |

Fonte: Elaborado pela autora.

Ademais, se faz necessário caracterizar o cenário em que a pesquisa foi realizada. A partir dos primeiros casos de COVID-19 no Brasil, as escolas tiveram suas atividades presenciais interrompidas em março de 2020. O retorno foi autorizado a partir de setembro de

¹ As professoras participantes serão identificadas por “P” seguido pela numeração da entrevista.

2020 no Estado do Rio Grande do Sul. É necessário destacar que quando o retorno presencial foi autorizado, ainda não ocorria a vacinação no Brasil, que foi iniciada apenas em janeiro de 2021 (AGÊNCIA BRASIL, 2021), de forma que os riscos de contágio e desenvolvimento da doença grave ainda geravam grande insegurança em parte da população. Visto que o retorno presencial era facultativo, as instituições puderam se organizar conforme seus próprios tempos. No caso das participantes da pesquisa, as escolas que estas trabalhavam haviam retornado às atividades presenciais entre fevereiro e julho de 2021. Mais especificamente, as escolas que P1 e P2 trabalhavam no momento da coleta de dados haviam retomado suas atividades presenciais em fevereiro de 2021, as escolas de P3 e P4 em junho de 2021, e de P5 em julho de 2021.

Dessa forma, ressalta-se que, no contexto desse estudo, as crianças ficaram afastadas das atividades presenciais por volta de 11 à 16 meses. A coleta de dados foi realizada no final de novembro e início de dezembro do ano de 2021. Assim, no momento da pesquisa, as crianças estavam a cerca de 5 à 10 meses frequentando as unidades educacionais presencialmente. Diante disso, os relatos das professoras referem-se, majoritariamente, ao segundo semestre de 2021.

2.2. DELINEAMENTO

O presente estudo desenvolveu-se a partir da abordagem qualitativa, com caráter descritivo-exploratório. A pesquisa exploratória propõe-se a construir uma maior familiaridade com o tema estudado, visando o aprimoramento de ideias e a construção de hipóteses acerca deste. A pesquisa descritiva tem como foco a descrição das características do fenômeno, buscando o estabelecimento de relações entre as variáveis (GIL, 2002). Diante disso, este estudo possui um caráter descritivo-exploratório, na medida em que buscou-se conhecer melhor o fenômeno, ainda pouco abordado na literatura devido a recenticidade dos fatos, e descrever as percepções das professoras sobre este.

Conforme Minayo (2002), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, buscando um conhecimento mais profundo acerca das relações, processos e fenômenos. Dessa forma, dentro das ciências sociais, a pesquisa qualitativa foca no aprofundamento dos significados das ações e relações humanas, analisando um conhecimento não perceptível através da quantificação e

operacionalização de variáveis. Godoy (1995) compreende que, segundo a perspectiva qualitativa, os fenômenos podem ser mais bem apreendidos no contexto no qual ocorrem e do qual fazem parte. Logo, devem ser analisadas as perspectivas das pessoas envolvidas nele, considerando todos os pontos de vista relevantes. Sendo necessária uma variedade de dados coletados para analisar-se e entender mais a fundo a dinâmica dos fenômenos.

2.3. PROCEDIMENTOS

As participantes foram acessadas através da divulgação via pesquisa nas redes sociais (Facebook, Instagram e WhatsApp) e por intermédio de indicações. A partir disto, foi realizado contato via WhatsApp com as participantes que demonstraram interesse, para explicar os objetivos, métodos e procedimentos do estudo e para compreender se estas se enquadravam nos critérios de inclusão. Foi agendado um dia e horário para a coleta de dados online e síncrona e recomendou-se que estas permanecessem num ambiente silencioso durante a coleta, de preferência com uso de fone de ouvido, para garantir a confidencialidade das informações.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de novembro e dezembro de 2021. A decisão pela coleta de dados online foi tomada levando em consideração a ainda presente situação pandêmica no país e os riscos de contaminação, optando-se, assim, por priorizar as orientações de distanciamento físico a fim de evitar a exposição das participantes e promover maior proteção e segurança a estas. A escolha da plataforma foi flexível, de forma que a pesquisadora sugeriu às participantes a utilização do aplicativo Google Meet, ficando a disposição para utilizar outra plataforma que fosse mais cômoda para cada participante. Assim, foram realizadas videochamadas pelas plataformas Google Meet e Whatsapp, nas quais a pesquisadora e as participantes tinham áudio e imagem sincronizados.

No momento da coleta de dados, foi enviado um link digital com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi lido em conjunto com cada participante, informando sobre os objetivos da pesquisa, procedimentos, possíveis riscos e benefícios em participar da pesquisa, e sobre a voluntariedade e sigilo da participação. A pesquisadora ficou à disposição para esclarecer qualquer dúvida que restasse. Após a leitura, solicitou-se que a participante selecionasse a opção “aceito participar desta pesquisa” no termo digital caso desejasse participar. Uma cópia do termo foi enviada para a participante por email. Após

assinatura do termo, foi solicitada autorização para iniciar a gravação de áudio. Foi aplicado o Questionário de Dados Sociodemográficos e a Entrevista com Professoras/es sobre Percepções acerca do Desenvolvimento Socioafetivo das crianças. As entrevistas foram individuais e tiveram duração de 40 minutos a 1 hora cada. Por fim, foi realizada a transcrição na íntegra das gravações de áudio para análise do material.

2.4. INSTRUMENTOS

Como instrumentos foram utilizados o Questionário de Dados Sociodemográficos (Apêndice D), e a Entrevista com Professoras/es sobre Percepções acerca do Desenvolvimento Socioafetivo das crianças (Apêndice E). O Questionário de Dados Sociodemográficos tinha como objetivo obter uma caracterização geral das participantes, englobando informações como idade, estado civil, religião, renda, e aspectos relacionados à formação e ocupação das participantes.

A Entrevista com Professoras/es sobre Percepções acerca do Desenvolvimento Socioafetivo das crianças buscava explorar temáticas relacionadas às percepções dos educadores em relação ao desenvolvimento socioafetivo das crianças. A entrevista foi organizada de forma semiestruturada, existindo uma série de perguntas abertas preestabelecidas, todavia com a liberdade para que a entrevistadora acrescentasse perguntas de elucidação no momento da entrevista (LAVILLE; DIONNE, 1999). Dessa forma, estruturou-se a partir dos seguintes tópicos: a trajetória do entrevistado como educador, o retorno presencial da educação infantil, e as percepções dos entrevistados sobre o desenvolvimento socioafetivo das crianças. Em relação ao desenvolvimento socioafetivo das crianças, buscou-se compreender aspectos relacionados à interação entre as crianças, as brincadeiras que estas realizavam, o momento de separação dos pais, o processo de desenvolvimento da autonomia, entre outros.

2.5. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O presente estudo amparou-se na Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que dispõe sobre as normas éticas para a realização de pesquisas com seres humanos em Ciências Sociais e Humanas no Brasil. Além disso, foi

aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sob CAAE número: 52472521.8.0000.5346.

Através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foi assegurada a livre escolha pela participação na pesquisa, o sigilo das informações e a liberdade para a desistência a qualquer momento sem nenhum prejuízo às participantes. Assumiu-se, além disso, o compromisso com a confidencialidade dos dados provenientes do estudo, que serão divulgados apenas de forma anônima no meio acadêmico e científico, sem a utilização de informações que identifiquem as participantes, conforme consta no Termo de Confidencialidade dos Dados (Apêndice C).

2.6. ANÁLISE DOS DADOS

As respostas ao Questionário de Dados Sociodemográficos foram analisadas de forma descritiva, visando a caracterização das participantes da pesquisa. O conteúdo das entrevistas foi analisado a partir da Análise Temática, conforme proposta por Braun e Clarke (2006). A análise temática trata-se de um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. A partir deste método, é possível organizar e descrever o conjunto de dados de forma detalhada.

Conforme Souza (2019), entre os benefícios desta análise está a sua flexibilidade, a relativa facilidade para aprender a executá-la, a acessibilidade para pesquisadores com pouca experiência em análise qualitativa e seus resultados que geralmente se apresentam de forma acessível ao entendimento do público em geral. Dentro da Análise Temática, os temas e/ou padrões podem ser identificados de forma indutiva, a partir dos dados coletados, ou dedutiva, com categorias de análise pré-estabelecidas a partir da literatura (BRAUN; CLARKE, 2006). Nesse estudo, a análise temática foi orientada pelos dados, ou seja, foi feita de forma indutiva, com a criação de categorias a partir da análise do conjunto de dados presente nas entrevistas.

Braun e Clarke (2006) estabelecem diretrizes para a realização da Análise Temática, dividindo-a em 6 fases: 1) Familiarização com os dados; 2) Geração de códigos iniciais; 3) Busca por temas; 4) Revisão dos temas; 5) Definição e nomeação dos temas; 6) Produção do relatório. Dessa forma, o processo de análise iniciou-se desde a coleta de dados, com a tomada de notas ao final de cada entrevista. A partir da transcrição na íntegra das entrevistas, foi realizada a leitura exaustiva do material na busca por significados e padrões. Foram

produzidos os códigos iniciais a partir da procura por características interessantes no conjunto de dados, e, assim, realizada a busca por temas potenciais através do agrupamento destes códigos em um tema. A todo momento os temas foram revisados, finalizando na definição e nomeação dos temas, e na produção escrita do relatório final.

Braun e Clarke (2006) ressaltam que a análise é um processo que se desenvolve ao longo do tempo, não sendo linear e sim recursivo, movendo-se para frente e para trás nas fases. Além disso, as diretrizes não são compreendidas como regras, e sim orientações que podem ser flexibilizadas conforme as questões da pesquisa.

Ao final do processo, foram definidas quatro categorias temáticas: 1) Uma criança de 2 - 3 anos de idade; 2) O retorno presencial e os desafios a partir das normas de biossegurança; 3) Desenvolvimento socioafetivo infantil e as dificuldades encontradas; 4) A intermediação das professoras e os avanços a partir do retorno presencial.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. UMA CRIANÇA DE 2 - 3 ANOS DE IDADE

Esta categoria contempla as percepções das professoras acerca da caracterização de crianças na faixa etária entre 2 e 3 anos de idade, e do processo de desenvolvimento socioafetivo que ocorre nesta etapa. As professoras definiram esta faixa etária como uma fase de descobertas, caracterizada pela curiosidade e pela exploração do mundo.

São crianças que estão conhecendo o mundo parece, sabe. Crianças que tão experienciando novas coisas, que tão conhecendo, que tão vendo como que elas brincam. [...] Então, essa idade eu vejo assim que eles são muito curiosos, que eles querem mexer em tudo, querem colocar na boca, querem experimentar tudo. Eu noto que eles gostam muito de explorar as coisas. Tudo pra eles é uma exploração. Eles vão num brinquedo, eles vão no outro, eles brincam, eles montam, eles colocam uma peça em cima da outra, eles vão construindo muitas coisas. [P4]

Eu acredito que é quando a criança começa mais a reconhecer o mundo em que ela tá inserida, digamos assim, mais o mundo da escola diretamente direcionado pra ela. A interação dela também, ela já reconhece os colegas, conhece o nome, ela já sente falta daquele que não veio, daquele que tá ali. Então, esse é o momento que ela já tá reconhecendo, ela já tá inserida no mundo, no meio que ela tá, no ambiente, no espaço, ela já reconhece e já tá mais habituada. Então, é o momento de reconhecimento, de descoberta. [P2]

Brazelton (2003) refere que uma característica marcante das crianças aos 3 anos de idade é a curiosidade, denominando como a fase do “Por quê?”, visto que é comum que nessa faixa etária as crianças façam muitas perguntas aos responsáveis, buscando compreender como as coisas funcionam no mundo. Esse período também foi descrito pelas participantes como um momento em que a criança está expandindo seu contato com o mundo para além do núcleo familiar, e através destas interações descobrindo a si mesma e ao outro.

Até então, como elas são pequenininhas, elas são mais no meio familiar. E então, começam a interagir com mais pessoas, compreender mais que existem pessoas, a não ser mãe, pai, ou núcleo familiar. Eu acho que no convívio com essas outras pessoas elas vão compreender, na questão das relações, das emoções, tristeza, raiva, que vão sentindo coisas diferentes. [P5]

Eles estão construindo a identidade e as relações, os seus gostos, aquilo que eles têm mais afinidade. As questões de construção de identidade e das suas amizades, as relações com os seus pares. E também eles são assim, ainda tem bastante esse apego à família, ao centro familiar, pai e mãe, ou os responsáveis. [P3]

Nesse sentido, Brazelton (2003) afirma que as crianças nessa faixa etária aprendem na interação com outras crianças sobre as individualidades de cada uma. O autor compreende que a interação entre os pares fornece às crianças “uma janela para dentro da qual elas podem olhar e ver a si mesmas” (BRAZELTON, 2003, p. 26), pois os pares estão vivenciando um processo semelhante de desenvolvimento e lidando com demandas similares, ao mesmo tempo que cada criança possui uma vivência singular. Logo, através dessa diversidade de experiências, as crianças podem observar, interagir e começar a compreender as reações das outras crianças, o que também proporciona um aprendizado sobre si mesma e sobre seus próprios sentimentos.

Em relação aos avanços no desenvolvimento socioafetivo esperados dessa faixa etária, as entrevistadas apontaram a socialização e o estabelecimento de novas relações de confiança e apego com a professora e com os pares, além do desenvolvimento da autonomia.

Acho que primeiro avanço é apego mais com a professora, que normalmente acontece. E, aos poucos, ela vai se soltando, interagindo com outras crianças, às vezes, com mais dificuldade. E acho que, por último, desenvolve a autonomia, e já estreita mais os laços também na escola. [P1]

Aprende a socializar, a dialogar, a conversar, porque eles estão aprendendo a falar, aprendendo a se comunicar. Então, eu acho que é mais essa parte de comunicação, de socialização, dos gostos. Como eles estão aprendendo, a recém, do que que eles mais gostam, do que eles preferem. Então, essa comunicação é importante pra eles conseguirem trocar com os seus pares. [P3]

É possível observar que nessa faixa etária as crianças estão desenvolvendo a autonomia e um senso de identidade. Papalia e Feldman (2013) compreendem que entre o primeiro e o segundo ano de vida, o bebê torna-se uma criança, transformação que é percebida não apenas pelas suas habilidades físicas, mas pela sua forma de se expressar e interagir com os outros, tornando-se mais ativa e intencional nas interações. Nesse período, conhecido como ‘os terríveis dois anos’, a criança começa a desenvolver gostos próprios, o que pode causar certo desconforto nos cuidadores que até então tinham maior controle sobre todos os aspectos da vida da criança. Newcombe (1999) explica que, conforme as crianças começam a definir ideias, valores e desejos próprios, essas vontades entram, cada vez mais, em conflito com os interesses dos adultos. É comum, por exemplo, que nessa idade as crianças demonstrem interesse por alimentar-se sozinhas ou escolherem as próprias roupas, o que exige que a família, por vezes, abra mão de seus próprios interesses em prol da construção da autonomia e identidade da criança.

Em relação a interação com os pares, Brazelton (2003) compreende que desde o início da vida os bebês aprendem a partir das interações com os cuidadores, mas que aprender a interagir e compreender outras crianças é um passo maior. Assim, afirma que aos 3 anos de idade as crianças “são agora capazes de prestar atenção à outra criança de uma forma mais complicada - lendo sinais, combinando ritmos de resposta, aguardando e ficando atentas à outra resposta” (BRAZELTON, 2003, p. 26). Além disso, refere que por volta dos 3 anos de idade as crianças começam a ter consciência de querer outras crianças como amigas, o que foi apontado no relato da professora:

Eu acredito que, como ela já reconhece, é o momento em que ela mais desenvolve a sua afetividade. Em termos de se apegar, de reconhecimento, de carinho, de afeto, ali é onde ela mais demonstra e onde ela faz os seus laços de amizade. Então, esse é o momento em que ela se descobre e descobre o outro também. Aí, mais nessa faixa etária do que nas outras, ela vai conhecendo o seu eu e o eu dos outros, ela vai demonstrando esse conhecimento, essa aproximação. Ela não tem medo de conhecer, de estar aberto. Eu acredito que a faixa etária de 2 a 3 anos é onde ela já faz as interações. [P2]

Dessa forma, percebe-se que esta etapa é caracterizada pela ampliação dos laços afetivos, pela intensificação da interação da criança com os pares, pela maior compreensão do mundo ao seu redor e pela construção da identidade. A partir das interações as crianças

começam a entender que o mundo abrange as necessidades e sentimentos dos outros, e não apenas os seus. Se tornando, assim, mais consciente do seu papel ativo no mundo (BRAZELTON, 2003).

3.2. O RETORNO PRESENCIAL E OS DESAFIOS A PARTIR DAS NORMAS DE BIOSSEGURANÇA

Esta categoria abrange aspectos relacionados aos desafios percebidos pelas professoras acerca da organização e operacionalização do retorno presencial nas escolas, em vista dos novos protocolos e normas de biossegurança devido à pandemia de COVID-19, visando contextualizar o cenário no qual as crianças estavam inseridas ao retornar às atividades escolares presenciais. Com isso, busca-se apresentar os aspectos contextuais que, conforme relato das professoras, foram considerados como mais relevantes e podem ter contribuído para algumas mudanças e características do desenvolvimento socioafetivo das crianças no retorno às atividades presenciais.

A partir do decreto N° 55.465, de 5 de setembro de 2020, o Governador do Estado do Rio Grande do Sul tornou facultativo o retorno às atividades presenciais nas instituições de ensino do estado, estabelecendo uma série de requisitos para que fosse permitida a realização de atividades presenciais. A necessidade de cuidados especiais mudou o funcionamento das unidades educacionais, fazendo com que fosse necessário planejar e colocar em prática uma série de novas normas de atuação, o que gerou novos desafios às crianças e às professoras. Em relação a estes desafios, alguns pontos se destacam. Ao iniciar o planejamento do retorno presencial, as professoras se depararam com a insegurança e incerteza sobre como encontrariam as crianças após o longo período de sistema remoto e como estaria o desenvolvimento destas.

Olha, a gente não sabe o que vai encontrar, né. É uma insegurança quanto a isso, porque as crianças ficaram um ano, um ano e pouco, quase dois, assim nesse sistema remoto, muitos pais não levaram a sério, principalmente na educação infantil, “Ah, não é obrigatório, não vamos fazer”. Então, isso que era o medo maior, porque não sabia como tu ia encontrar as crianças, em que nível. Porque tu estando na rotina da escola, tu tá acompanhando o dia a dia da criança, e assim não. Então, o medo maior era esse. [P2]

A partir do retorno, surgiram as preocupações em relação ao medo do contágio e à higienização dos equipamentos e dos brinquedos das crianças, resultando na preocupação com a efetivação da higienização e o tempo gasto para executá-la, devido à complexidade em conciliar esta nova tarefa extra e as ações com as crianças.

A questão da higienização dos materiais mesmo. Isso me preocupava, de ter que dar conta de higienizar, e nesse meio tempo, invés de estar higienizando, eu poderia estar desenvolvendo uma atividade pedagógica, interagindo com eles né. Então, isso é o que mais preocupou. E a questão de que eles não ficam o tempo todo com um brinquedo só. Eles largam, pegam, tem momento que um joga pro outro, o outro já vem e já pega. Então, isso nos preocupou muito. Aí, higieniza bastante o brinquedo, higieniza as mãos. Ter o medo de alguém estar assintomático e transmitir, mas, graças a deus, não aconteceu nenhum caso na minha turma, na escola assim nenhum caso. [...] A gente se preocupou muito porque é necessário que eles interajam. Eles têm que interagir pra afetividade, pra evolução deles. Mas aí a gente tem que ter todo esse cuidado de que largou o brinquedo, não deixa colocar na boca principalmente, higieniza. [P5]

As normas de distanciamento também foram motivo de apreensão por parte das professoras devido a limitação nas atividades possíveis de serem realizadas. E com isso, apresentava-se também a dificuldade em cumprir os protocolos de biossegurança estabelecidos.

A fase da infância é uma fase do brincar, que é intrínseco da criança é o brincar, é correr. E na escola agora, devido à pandemia, com todas as normas, é impossível que as crianças façam isso. Então, elas têm que ter um distanciamento, tem que ficar sentados nas mesas. E é um desafio bem grande, porque a criança muito pequena não entende ainda, e nem quer, e nem devia ficar sentada numa mesa por horas. Tem crianças que passam o dia inteiro na escola e tem que ficar sentadas. Então, é bem complicado, bem difícil trabalhar dessa forma do retorno pras aulas presenciais. [...] Em sala, eles não podem usar o chão, têm que ficar sentados. [...] E eles entram, com certo distanciamento, a gente não consegue manter o total distanciamento com eles, mas normalmente eles sentam de dois em dois um do lado do outro e brincam. Algumas vezes, eles levantam, porque são crianças, eles querem se movimentar, eles querem correr na sala, eles querem ir pro chão, mas aí não pode. [P1]

Nesse sentido, Cruz, Martins e Cruz (2021), em artigo publicado em janeiro de 2021, discutem sobre o planejamento do retorno presencial nas unidades de educação infantil, ressaltando que este deve ser pensado buscando possibilitar formas para que a criança possa interagir, brincar e explorar, mesmo adotando as medidas de prevenção do contágio. Para isso, as autoras compreendem que um fator importante para um retorno responsável com relação à saúde e bem-estar das crianças e adultos, diz respeito a realização de processos de formação com todos os profissionais que atuam na instituição, com treinamento de práticas para

diminuir os riscos de contágio. Além disso, as autoras ressaltam que um grande desafio no retorno presencial na educação infantil é a necessidade de repensar as formas de estabelecer contato físico e demonstrar afetividade devido a necessidade de distanciamento, aspectos que também devem ser discutidos nos momentos de formação (CRUZ, S.; MARTINS; CRUZ, R., 2021).

Ademais, entre os cuidados necessários estava o uso da máscara de proteção facial. A Lei Nº 14.019, de 2 de julho de 2020, que dispõe sobre a obrigatoriedade do uso de máscaras de proteção individual para circulação em espaços públicos e privados acessíveis ao público, em vias públicas e em transportes públicos, declara que o uso da máscara não é obrigatório para crianças com menos de 3 anos de idade. Em agosto de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) recomendou que o uso de máscara de proteção individual não fosse obrigatório para crianças com 5 anos de idade ou menos, afirmando que esta recomendação se baseava na segurança, na capacidade de usar máscaras de forma adequada e no interesse das crianças. A Sociedade Brasileira de Pediatria, no entanto, no mesmo período, recomendou que as crianças utilizassem máscaras a partir dos 2 anos de idade, ressaltando a importância de os responsáveis explicarem e treinarem o uso da máscara com paciência e carinho. Dessa forma, as crianças de 2 e 3 anos nas unidades educacionais estavam vivenciando a transição para o uso da máscara, processo que foi relatado pelas professoras:

Todos os nossos ali da escolinha a partir dos 2 anos, tem que usar a máscara e eles usavam tranquilamente. Aí tem essa questão da orientação de casa, tem que usar, do medo do contágio e tal. Assim, todos eles usavam, foi bem tranquilo esse processo, a gente não teve problema. [P2]

Eles não usam a máscara na sala de aula, porque eles a recém tão tendo que usar, aquele processo de 3 anos, de 2 pra 3 anos. No início, tinha umas que usavam direto, que conseguiam. Mas ao mesmo tempo não dá, sabe? Coitadinhos, eles pequenininhos. Então, eu uso mais pra eles sair da sala, ir embora. E na chegada eles tiram quando eles chegam. Mas porque eles tão com esse processo de aprender a usar a máscara, então, a gente faz isso. [P3]

Como sou do berçário 2, que inicio com crianças pequenas que não tem a obrigatoriedade de usar máscaras, então, eu pegaria a mutação ali de dois, de quem estaria fazendo dois anos que a gente teria que talvez tá estimulando o uso da máscara. Mas fica um pouquinho complicado, porque daí uns usam, uns não. [P5]

Para além do processo de ensinar as crianças a utilizarem a máscara, o uso desta se destacou por outra questão. As crianças na faixa etária dos 2 e 3 anos estão aprendendo a falar e se comunicar, e as professoras estimulam essa fala nas atividades realizadas. Assim, as

entrevistadas referiram que a articulação e movimentação da boca configuram-se como muito importantes para que as crianças entendam a pronúncia das palavras. Entretanto, o uso da máscara dificultou esse processo de leitura labial, gerando impasses sobre como proceder.

A questão da fala, também, foi algo que me chamou bastante atenção, até pra eu poder ajudar eles, sabe. É uma coisa que me questiono muito, por exemplo, porque pra eles aprenderem a fala, eles precisam ver, me ver falando, né. Eles precisam ver a minha boca. Eles precisam ver o movimento da boca. E com essa máscara eles não veem. Isso eu me questiono, porque não tem o que fazer. Às vezes de longe eu desço um pouquinho e eu falo com eles pra eles me ouvirem, porque às vezes eles até não entendem o que eu tô falando, sabe. “De onde tá vindo essa voz, essa pessoa falando?”. [P3]

Infelizmente, a gente de máscara é difícil. Então, às vezes eu baixo, fico longe e baixo a máscara, e falo com eles, até pra eles verem o movimento da boca, né. Então, eles precisam ter esse contato com a gente. Porque, às vezes, em casa, os pais já conhecem a criança, já sabem o que eles querem, então, eles acabam não estimulando a fala. Eu noto, tô notando bastante essa questão, desse desenvolvimento da fala também deles. [P4]

Uma coisa que eu achei difícil assim no retorno é a questão da fala das crianças, nós professores, como estamos ensinando, então a questão da articulação, pelo uso da máscara. E isso dificultou bastante também, porque eles leem muito a linguagem labial, então, a máscara prejudicou bastante isso. [P5]

Na literatura, o uso de máscaras esteve relacionado a dificuldade em compreender emoções (ESPERANÇA et al., 2021). Em atividade de extensão sobre as emoções realizada com crianças de 4 a 6 anos utilizando o filme *Divertida Mente* e o livro *O Monstro das Cores*, os autores identificaram que as crianças apresentavam dificuldades em apreender os sentimentos umas das outras devido ao uso das máscaras. Os autores referem, ainda, que as crianças analisavam as emoções através das expressões faciais, e ao conversarem sobre os sentimentos, muitas vezes baixavam a máscara para demonstrar sua expressão e serem mais bem compreendidas (ESPERANÇA et al., 2021). Nesse sentido, percebe-se a necessidade da busca por equipamentos que permitam a plena visão do rosto, ao mesmo tempo que mantenham a segurança transmitida pela máscara. Uma possibilidade seria o uso de máscaras transparentes ou *face shields*², entretanto, não se encontrou informações conclusivas sobre a eficácia destes, sendo necessários estudos que aprimorem estes equipamentos e testem seu nível de proteção.

² Equipamentos de proteção individual utilizados no rosto que visam evitar o contato com gotículas, salivas e fluidos que possam atingir o rosto, nariz, boca e olhos.

Cruz, Martins e Cruz (2021) ressaltam que a máscara impossibilita que as crianças visualizem o sorriso dos professores, reduzindo, assim, as possibilidades de comunicação através das expressões faciais. Dessa forma, salientam que, nesse momento, os professores devem ficar ainda mais atentos a outros sinais de comunicação não verbal, como o olhar e a linguagem corporal, buscando compreender as expressões da criança e demonstrar afetividade. Assim, a modulação da voz e as trocas de olhares se tornam essenciais para acolher e confortar as crianças, principalmente durante o processo de readaptação escolar (CRUZ, S.; MARTINS; CRUZ, R., 2021).

Em relação à adaptação, as professoras destacaram as mudanças neste processo devido às normas de distanciamento, tornando necessário, em alguns casos e por certo período, o emprego de sistemas de escalonamento entre as crianças. Cada escola, ou ainda, cada turma, organizou-se dentro das possibilidades levando em consideração a capacidade máxima de pessoas dentro das salas de aula conforme as regras do distanciamento físico. Assim, houve turmas nas quais os alunos foram divididos em dois ou mais grupos, de forma que cada semana um grupo frequentava presencialmente a escola, dentre outras formas de operacionalização, como no turno da manhã um grupo e no turno da tarde outro, ou ainda alguns dias da semana um grupo, outros dias outro. O escalonamento foi percebido pelas professoras como um fator de dificuldade no processo de adaptação das crianças no retorno à escola, devido à falta de regularidade e continuidade, prejudicando a familiarização destas com o ambiente escolar.

Não é uma adaptação constante. Isso chama bastante atenção, por causa do escalonamento. Parece que não é algo saudável, não vai segunda, terça, quarta, quinta e sexta. É algo que corta no meio, e aí volta lá de novo. E aí é uma constante adaptação. E isso parece que é um sofrimento pra eles, sabe. Não parece, é um sofrimento pra eles. Porque eles se apegam de novo à família, naquela rotina, porque criança tem que ter uma rotina né. E eles se apegam àquela rotina da família, porque eles tão mais tempo com a família, e aí eles vêm pra escola. Isso eu noto também com o meu filho, porque ele tem uma rotina de sono quando ele tá na escola, de alimentação, de tudo, e quando ele tá lá em casa ele tem outra rotina. Então, eu sinto que afeta, porque quando eles voltam pra escola, no primeiro dia, eles voltam chorando, eles não querem ficar, entende, porque eles têm uma rotina diferente em um curto tempo na escola. [P3]

A gente ficou em constante adaptação, porque os pais: “Ah, vai, essa semana vai, essa semana não vai”. Pra mim não foi tão difícil no sentido de que os meus grupos estavam toda semana de manhã, e o grupo da tarde toda semana de tarde. Mas teve casos na escola que eles iam uma semana, na semana seguinte não iriam. Então, essa adaptação ficou mais difícil. Mas no meu caso eles iriam de manhã e de tarde. Mas, no momento que eles faltaram, ou por algum resfriado ou por alguma coisa assim,

logo que retornavam, a gente sentia um pouquinho de um choro, uma coisa, mas nada que tivesse que chamar pai, mãe, pra retornar e buscar a criança. [P5]

As professoras relatam que, devido a este processo de adaptação constante, as crianças estavam mais chorosas e demoraram mais para se sentirem ambientadas na escola. Além disso, em algumas escolas não era permitido que os pais entrassem junto com os filhos até a sala de aula, visando evitar a circulação de mais pessoas dentro da escola. As professoras perceberam que este fator também ocasionou em maior insegurança para as crianças, que eram buscadas pela professora na entrada da escola.

Em virtude da pandemia, o processo de adaptação também mudou nas escolas. Não pode ter mãe ali direto. Cada escola tem o seu protocolo a ser seguido. Isso também dificulta bastante a questão do afeto que eles têm como referência, o pai e a mãe. Então, foi bem difícil essa separação. [...] Cada escola tem o seu sistema, né, mas geralmente no período de adaptação das crianças, as mães deixam um tempo menor, ou ficam, não na sala, mas em algum espaço. E agora, questão do protocolo, não pode ter ninguém estranho dentro da escola, ou tu deixar frequentar a sala. Não pode nem levar a criança até a sala. É no portão. Então, toda essa questão também dificultou nessa separação, porque a criança não se sente totalmente segura. Então, a gente teve que fazer um trabalho de confiança com a criança. A questão do afeto professor e aluno, nesse sentido valorizou e tem que ser trabalhado sempre mais. Professor tem que ser o mais afetivo possível, pra conquistar aquele aluno, pra tentar suprir essa falta, ou tornar essa separação um pouco menos dolorosa pra uma criança de 2 anos. [P2]

Pra evitar que os pais circulem pela escola, então, eu vou até lá na frente, pego as crianças, levo até a sala, se a estagiária, auxiliar já está na sala, eu deixo ali com ela, retorno lá na frente pra ver se mais alguns chegaram. [P5]

A esse respeito, Semis (2015) refere que a adaptação escolar se constitui como um momento de ansiedade e insegurança para a criança, visto que esta precisa sair de sua zona de conforto e adentrar um novo ambiente coletivo com funcionamento diferente do que estava acostumado em casa. Cecílio (2021) compreende que, se antes da pandemia o processo de adaptação já era delicado para as crianças, agora, depois do longo período em casa, pode ser ainda mais difícil, exigindo um processo de acolhimento para que a criança se sinta segura no ambiente escolar sem a presença da família. Sugere, assim, a busca por espaços maiores, dentro das possibilidades de cada instituição, que possibilitem a permanência da família por mais tempo na escola. Além disso, recomenda a utilização de espaços externos, visto que as crianças costumam demonstrar interesse em explorar e brincar ao ar livre, o que pode facilitar que estas se sintam mais à vontade no ambiente escolar.

Percebe-se que as normas de biossegurança causaram novos desafios para o cotidiano das instituições de educação infantil. Nesse sentido, Cruz, Martins e Cruz (2021) compreendem que os procedimentos para o funcionamento presencial devem ser amplamente discutidos entre toda a equipe da escola e os familiares das crianças. Defendem, ainda, que deveria haver um trabalho articulado entre os municípios, estados e governo federal para possibilitar o apoio e suporte das políticas públicas da Saúde, Educação e Assistência Social no retorno presencial das unidades educacionais. Dessa forma, identifica-se a necessidade de um trabalho conjunto entre escola e famílias buscando repensar as novas formas de funcionamento e atuação, para proporcionar um ambiente acolhedor, que estimule o desenvolvimento da criança, apesar das limitações e desafios em relação aos protocolos de biossegurança.

3.3. DESENVOLVIMENTO SOCIOAFETIVO INFANTIL E AS DIFICULDADES ENCONTRADAS

Esta categoria compreende o desenvolvimento socioafetivo infantil, as principais dificuldades enfrentadas a partir do retorno e fatores relacionados a estas dificuldades. A volta para a escola caracterizou-se como um momento difícil para as crianças. As professoras relataram que muitos alunos estavam indo pela primeira vez à escola, e mesmo para aqueles que já frequentavam a escola antes, o retorno apresentou-se como um desafio. Além disso, destacaram o quão inéditas eram as experiências que as crianças estavam vivenciando.

Os três [alunos novos] que eu tenho agora nunca tinham ido à escola. Primeiro contato que eles têm com escola é esse. E então, pra eles a casa, o pai e a mãe era o que eles entendiam, e agora eles tão indo pra uma escola, um lugar diferente com pessoas diferentes, agora eles precisam criar afetos diferentes também. [...] Algumas crianças já eram da escola, mas quando retornaram, por terem ficado bastante tempo em casa, se sentiram desconfortáveis de tá retomando, porque estavam com os pais em casa. Então, foi um momento difícil o retorno. [P1]

Muitos chegaram pra mim, assim, chorando. Em função da pandemia, eles chegaram muito chorando. Se a gente foi afetado emocionalmente, imagina eles, né. Então, eu notei que eles chegaram muito sensíveis. [...] E tudo, no início, é como se eles nunca tivessem visto. Então, é um novo, novo mesmo. Até muitas crianças nasceram na pandemia. Então, não se acostumaram na convivência com outras pessoas, porque, até na nossa família, a gente teve que se afastar da própria família. Então, as crianças, se tem família, primos, enfim, não puderam experienciar isso, e, se os pais não deram essas possibilidades, eles ficaram sem. [P4]

Dessa forma, as crianças chegaram na escola assustadas e com medo da interação com os colegas, possivelmente em função de terem vivenciado pouca ou nenhuma interação com outras crianças e estarem experienciando estas interações com pessoas para além do núcleo familiar pela primeira vez. Assim, as professoras referiram que as crianças estavam mais chorosas, medrosas, inseguras e menos confiantes, questões que precisaram ser trabalhadas para que as crianças pudessem sentir-se confiantes para brincar e interagir em sala de aula.

E posso dizer que a volta foi bem difícil, a gente pegou crianças que não tinham convívio nenhum, e aí o medo de conviver, as crianças tinham até medo uma das outras. Que é uma coisa que tu nunca espera, por mais sozinha que a criança seja e não tenha convívio, sempre ela tem o contato com uma criança e com outra, e esse ano a gente teve crianças que não tiveram convívio nenhum. Sabe, eles tão com dois anos ali, fazendo dois anos, um ano e meio, e não tiveram contato com ninguém assim. E tinham medo, e daí desenvolve outros fatores, a mordida, por ter medo. Mas essa questão mesmo do afeto, aconteceu na minha sala, uma criança vinha demonstra carinho e aí as outras não queriam, porque não tinham contato com outras crianças. Foi um processo assim que teve que ser trabalhado com bastante atenção, muita conversa, muito diálogo, muita história, todo um planejamento, o meu planejamento pedagógico se voltou a isso. [P2]

Foi essa questão afetiva mesmo [a principal dificuldade], dessa sensibilidade deles, que parece que eles chegaram mais assustados, sem querer muito brincar com os outros, sem ter aquela confiança em sair do colo pra brincar. E a questão do ambiente novo também, o ambiente diferente. [...] E dificuldade em se relacionar com o outro, em querer, no meu caso, berçário, em querer descer do colo pra brincar. Eles queriam mais ficar no colo, não queriam brincar. [...] Eu notei que eles têm mais dificuldade em permanecer na escola, sem tá chorando, ou sem ter aquele medo de brincar com o outro, de experienciar, de ver o que tem na sala, né, de vivenciar esses momentos na escola. Foi isso que eu notei mais forte. [P4]

Compreende-se que as professoras caracterizaram duas principais causas para as dificuldades vivenciadas pelas crianças no retorno presencial: a falta de convívio social com pessoas além do ciclo familiar, e o apego e dificuldade de separação com os pais. Em relação ao apego com a família, as professoras descreveram o momento de separação dos pais na chegada da escola como desafiador, em que as crianças choravam e não queriam permanecer na escola sem a família.

Ai, é dolorido, né. Às vezes, dói até na gente. Assim, eles não querem ficar, não querem. [...] Os meus bebês, na questão de entrega pra gente, eles choram muito, eles choram bastante, às vezes, esperneiam. Eles choram até eles pegarem confiança. [P4]

Foi mais difícil a adaptação, esse ano, justamente por isso, por eles estarem esse tempo todo com os pais. Então, o retorno foi um pouco mais difícil, mas

conseguimos. Eu tenho uma criança que eu ainda estou adaptando, mas porque começou a pouco tempo. Foi mais difícil do que anos anteriores essa adaptação. [P5]

Ao mesmo tempo, as professoras ressaltaram que este processo de adaptação costuma ser difícil para as crianças em todos os anos, e, neste ano, além da falta de convívio social e apego à família, um fator relevante para que esta adaptação tenha se tornado ainda mais complicada foi à falta de regularidade e continuidade no processo de adaptação devido ao escalonamento, conforme discutido na categoria anterior.

O que eu percebo mais é que tem um apego da família maior, sabe, a insegurança da família em deixar as crianças, em trazer as crianças. Então, a gente teve que conversar mais com a família “Tá tudo bem, pode ir, vai tranquilo”. Mas com as crianças, eu acho que só essa questão de adaptação do presencial. No mais, eu acredito que não teve tanta diferença. Tem a questão do choro, do colo, que foi maior. Essa questão do colo, o choro, do apego da família, de algumas crianças, mas muito relativo, não eram muitas crianças. [...] Eles sentem bastante dificuldade no início, e por esse início acontecer várias vezes, por essa demora pra voltar pra escola, isso afetou bastante. Porque sempre teve essa dificuldade da separação, sabe. [P3]

A professora relatou que precisou tranquilizar a família para deixar as crianças na escola. Brazelton (2003), ao referir-se ao desenvolvimento infantil de modo geral, não em contexto pandêmico, compreende que muitas vezes os próprios pais sentem dificuldade em separar-se da criança e deixá-la sob os cuidados de outra pessoa. Assim, o autor compreende que é necessário que os pais possam reconhecer e enfrentar os seus próprios sentimentos de perda. Afirma, ainda, que as crianças sentem a ansiedade dos pais, confundindo e intensificando a sua própria ansiedade. No período a que se referem os relatos das professoras, é possível pensar que os pais estivessem enfrentando, somado a esta dificuldade de separação, o medo do contágio de seus filhos. É importante lembrar que apesar das crianças geralmente apresentarem sintomas leves ou nenhum sintoma da doença infecciosa da COVID-19, elas também podem desenvolver a doença grave (OPAS, 2021), e até o momento da coleta de dados, ainda não havia sido iniciada a vacinação no público infantil contra a doença. Dessa forma, é compreensível que os responsáveis estivessem enfrentando inseguranças em relação ao retorno presencial, sendo possível que, assim, estes não estivessem transmitindo confiança e segurança para as crianças em relação ao ambiente escolar.

Além disso, houve desafios na interação entre os pares. As professoras relataram que, inicialmente, as crianças tinham preferência por brincarem sozinhas, fator que atribuem à falta de convívio e a não saberem como interagir com os demais. A professora 1 relatou que as crianças brincavam em duplas em função da necessidade do distanciamento físico, e acredita que mesmo que pudessem brincar juntas, as crianças “não saberiam brincar em grupo, porque não foi apresentado pra eles essa opção” [P1]. Afirmou também que alguns alunos preferiam brincar sozinhos por não saberem interagir com os pares.

Eu acho que eles não estavam mais acostumados ao convívio com outras crianças. A grande maioria ficava realmente em casa, e não tinha contato, alguns nem com os próprios familiares, primos, parentes. Outros, alguns sim, com grupo de irmãos. Então, nesse retorno, nesse sentido, de eles não brincarem entre eles, porque estavam mais sozinhos, mais isolados, brincando com brinquedo. [P5]

Eu acho que eles estão mais individualistas. Eles brincam, querem brincar mais sozinhos. Porque acho que aprenderam a brincar sozinhos. Mas isso, assim, eu acredito que não mudou muito. Pode ter afetado mais, mas toda criança, no início, quando começa as relações na escola, eles têm essa questão do tipo “é meu, não quero emprestar”. Então, todos os anos, a gente sempre trabalha essa questão. [...] Agora mesmo, com a pandemia, a gente também trabalha bastante isso, de eles brincarem, mas às vezes a gente nota que eles não brincam juntos, cada um pega uma coisa e brinca sozinho. [P4]

A falta de convívio entre as crianças e a dificuldade em se relacionar ocasionaram situações de medo e agressividade entre elas. A professora 4 relatou, inclusive, que as crianças se assustavam ao verem outro colega chorando, por não conseguirem compreender aquela situação. Em alguns casos, as dificuldades em estabelecer relações acarretaram, até mesmo, que as crianças quisessem faltar à escola por não conseguirem se comunicar com os colegas.

É, dificuldade nas interações, as minhas crianças tem uma característica bem incomum da infância, elas são bastante agressivas. A maioria não sabe ainda lidar com situações, com problemas. E a gente como professora tenta intervir de alguma forma, mas a gente percebe que a falta da interação causa isso. Elas não sabem lidar com problemas, de resolver entre elas. [P1]

No começo era, como eu te disse, foi mais difícil. Eles tinham medo. Uns não poderia chegar nenhuma outra criança perto. Era medo. O primeiro refúgio deles é o medo, é resistir né. [P2]

Em relação a pandemia, muitos estão em casa e não tem esse contato com outra criança chorando. Aí quando vê outra criança chorando eles ficam com medo, ou não conseguem compreender, o porquê que aquela criança tá chorando, e tal, sabe. Então tem muito isso, não é que eles não tenham empatia, mas eu acho que eles não

tão conseguindo compreender, não entendem. Aí a gente explica “Não, mas o coleguinha tá chorando, é que ele tá triste, mas já vai passar”. Então tudo isso assim né, a gente tem que ir contornando as situações. [P4]

As relações com os colegas, de início, como é diferente, às vezes eles não querem retornar pra escola, por causa dessas relações. Tem crianças e crianças. Tem crianças que são mais comunicativas, só que, ao mesmo tempo, tem crianças que não dão espaço pra elas, porque elas querem tudo pra elas, não sabem dividir. E aí acaba que as crianças querem ficar em casa, porque elas não conseguem se comunicar umas com as outras. E isso é algo que eu noto, que eu notei bastante. [P3]

Outro ponto importante destacado pelas professoras foi o maior interesse das crianças, por vezes, por aparelhos eletrônicos do que por brincadeiras, interações entre os pares e atividades de exploração do mundo. Além disso, a relação com a tecnologia apareceu nas brincadeiras das crianças através da imitação de cenas que elas costumavam assistir e vivenciar em seus cotidianos.

Agora eu noto que tem mais essa questão do eletrônico, do tecnológico, também. As crianças estão mais nessa questão do tecnológico, querer mais assistir vídeos, essas coisas. Do que brincar mesmo, ou se relacionar com o outro. [...] Eles pegam o telefone, porque a gente tem telefone de brincadeira, eles pegam o telefone e falam “Oi fulano! Alô!”. Que eu acredito que em casa eles vejam, e aí aqui na escola eles pegam o telefone e fingem que tão falando com alguém. Até nessa questão de videochamada também. Ou a questão de youtuber que eles viram muito isso, de dizer “Oi galerinha! Tudo bem? Se inscreve no canal”. Essas coisas eles vivenciaram muito na pandemia. [P4]

Com relação ao uso de telas por crianças, em manual de orientação elaborado no segundo semestre de 2019, a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) recomendava que o limite máximo de tempo de telas para crianças entre 2 e 5 anos deveria ser 1 hora por dia, sendo que para menores de 2 anos a exposição às telas deveria ser evitada. Entretanto, a partir da pandemia, a SPB (2020) emitiu uma nota de alerta compreendendo que a nova situação causava uma mudança brusca na rotina familiar e orientando as famílias que buscassem utilizar as telas de forma positiva e segura, como para conectar membros da família que estivessem distantes, por exemplo. Ressaltam, ainda, a importância que o acesso às telas seja sempre monitorado pelos responsáveis. Dessa forma, percebe-se que o uso de telas aparece como um fator relacionado ao desenvolvimento das crianças, visto que estas passaram por um longo período em casa sem contato com outras pessoas e possivelmente fazendo uso de telas durante muitas horas por dia. Nesse sentido, as professoras percebem as problemáticas do uso

das telas. Ao mesmo tempo, não culpabilizam os familiares por este uso, demonstrando compreensão da realidade que fez com que utilizassem deste recurso.

Com o passar do tempo em função do celular, eu acho que as crianças estão se exercitando, estímulos motores, menos em casa. Então eu acho que antigamente eles brincavam muito mais com natureza, com brinquedos em si, do que hoje. Hoje eu acho que já tá um pouco mais restrito no sentido acho que da própria família não ter tanto tempo e acabar deixando ali a criança um tempo pra poder dar conta do que tem que fazer. [P5]

Uma coisa que eu me questiono muito das crianças de hoje em dia é a falta de limite de rede social. Então isso também é uma coisa que eu me questiono muito, como conseguir falar pra essas famílias terem um controle. Eu tento fazer o máximo de controle do meu filho, e é difícil, porque depois que ele olha um ou dois dias, ele já quer. Eu tento fazer uma desintoxicação pra ele. Mas eu sei que pros pais às vezes é necessário, pros pais conseguirem se organizar, uma vez que as famílias cada vez tão menores, tão mais distantes, cada um trabalhando, fazendo as suas coisas. E elas acabam colocando nas telas pra ter esse controle. A gente tá vendo que tem um crescimento em função de eles estarem em casa muito tempo. Então é quase uma desintoxicação mesmo, quando eles vêm pra escola, que a gente não dá tela. Não oferece em nenhum momento. [...] E eu nunca vou dizer que não se pode, nunca vou questionar uma família, porque se ela deu, é porque ela precisava, sabe. Só que, é difícil, a criança se vicia. [P3]

Outro fator destacado pelas professoras foi a dificuldade de autonomia entre as crianças, que se apresentou no uso de fraldas, dificuldade para fazer pedidos, dificuldade para se alimentar sozinha, entre outras questões. Papalia e Feldman (2013) compreendem que à medida que a criança amadurece, ela começa a buscar sua independência em relação aos adultos, e que é comum escutar expressões como ‘Eu fazer!’ quando as crianças começam a usar suas capacidades físicas, cognitivas e emocionais para tentar fazer as coisas sozinhas.

A maior dificuldade que eu tenho na sala é a autonomia. Realmente eles não pedem. Algumas crianças fazem xixi na roupa, mas não pedem, não pedem pra ir no banheiro, não pedem se tão com dor, se querem o pai. Até essa questão, nem pedir o pai, porque não consegue falar, não consegue ter contato com outra pessoa ainda. E, no início, a maioria precisava ajuda na alimentação, eles não comiam sozinho, não conseguiam segurar a colher. Então, a habilidade motora deles um pouco prejudicada. [P1]

Eles estão mais dependentes. Eu noto que a gente tem que tá sempre perguntando “Quer ir no banheiro? Quer fazer xixi?”. Que eles esquecem, eu acho. Que antes eles pediam, “Prof. quero ir no banheiro”. E agora eu noto que não tá havendo isso. Muito difícil. E, às vezes, a gente até esquece, porque acha que eles vão pedir, e eles não pedem. Mas também, quando a gente começa a conhecer a criança, daí tu lembra “Oh, fulano, tu quer ir no banheiro?”. Eu noto que essa questão tem bastante, de eles não pedirem. E acaba fazendo na roupa. [P4]

As professoras identificaram que as crianças apresentavam até mesmo dificuldades para se expressarem sobre suas vontades e necessidades. Nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem é compreendido como um passo importante na construção da autonomia, visto que conforme a criança se torna mais capaz de expressar seus desejos, passa a ter também mais poder (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Uma possível causa apresentada pelas professoras para as dificuldades das crianças em realizarem ações sozinhas foi a falta de estímulos dos pais para que a criança desenvolva autonomia.

Pensando na pandemia, eu acho que houve um retrocesso, pelo fato de as crianças ficarem muito em casa, com o pai, com a mãe, com a vó. Aí, eles acabaram não fazendo, não é que não incentivam, incentivam, mas fazendo tudo pra criança, por ficar mais tempo, por ter mais tempo livre. [P2]

Em relação à autonomia para se alimentar, a professora 1 relatou que “Os pais chegam no portão e falam ‘a criança só come se der na boca’, a gente já sabe que em casa eles faziam isso né, davam pra criança na boca.” [P1]. Além disso, referiu que acredita que por estarem em casa e conseguirem dar mais atenção individualmente para cada criança, os pais acabaram por não estimular que estas aprendessem a se alimentar sozinhas. Ademais, outro ponto importante no desenvolvimento da autonomia é o treinamento do controle dos esfíncteres, com o aprendizado do uso do banheiro (PAPALIA; FELDMAN, 2013). A professora 4 referiu que acredita que os pais postergaram o processo de desfralde devido a pandemia:

Então, eu acho que também os pais acabaram deixando mais tempo a criança com fralda, porque ou era mais cômodo pra eles, ou, pra realmente não fazer a criança sofrer talvez, em função de toda a pandemia. [...] É, fazer a criança passar por mais uma frustração talvez. Porque é uma coisa que vai mexer com toda criança. [P4]

Por outro lado, a professora 5 relatou ter percebido um avanço no que diz respeito ao uso de fraldas, demonstrando a grande amplitude de vivências possíveis durante a pandemia.

Tem duas crianças que já estão indo no banheiro. Isso, no sentido de estar com os pais, eu achei um avanço. Porque, na faixa etária de berçário, nunca tive uma criança que já tivesse desfraldada, e nesse ano eu tive. Em função de eles estarem com os pais, e os pais já estimularem e tirarem. [P5]

Conclui-se que as professoras identificaram que a pandemia e o longo período que as crianças estiveram afastadas da escola e do convívio social ocasionaram dificuldades no processo de desenvolvimento socioafetivo infantil.

Foram dois anos de pandemia que as crianças ficaram a maior parte do tempo em casa, então não tiveram contato, a interação com as outras crianças. Então eu percebi que prejudicou bastante esse lado de desenvolvimento delas. [P1]

Cada criança é muito reflexo da bagagem que ela traz. E meio que essas crianças desse ano elas estão todas no mesmo nível, em virtude do isolamento. A gente percebe isso. Elas estão nesse nível, mesmo pelas suas particularidades, o seu incentivo ou não incentivo em casa, elas estão assim em questão do isolamento social. Então a grande diferença [de 2021 para anos anteriores a pandemia] é essa, eu acredito que a pandemia influenciou muito. [P2]

Assim, as dificuldades vivenciadas fizeram com que as professoras estivessem atentas para acolher e observar o desenvolvimento de cada criança. A partir disso, a professora 3, que estava vivenciando um sistema de escalonamento, em que a cada semana um grupo pequeno de crianças ia à escola, relatou se preocupar com o retorno totalmente presencial previsto para o ano de 2022 e em como conseguir dedicar a atenção individual necessária para cada criança com um grupo grande de alunos.

Eu me interessei muito no assunto [da pesquisa], porque a gente conversou sobre isso numa reunião na semana passada. Sobre como essas crianças de berçário e maternal estavam chegando, a gente tava vendo que estavam diferentes. A gente se questionou como vai ser o ano que vem, que vai ter mais crianças na sala de aula, por enquanto a nossa escola ainda tá com escalonamento né. Então a gente se questionou como será todos juntos sabe. [...] Nós, enquanto professores, a gente se questionou: "A gente sabe ter todos? A gente vai dar conta de todos?" No início, quando tinha dois, três, a gente dizia: "Nossa, mas que sem graça. Vai ter interação entre dois, três? Como é que vai ser?". Aí agora a gente vê que teve, que eles conseguiram. E a gente vai ter dezoito, vinte. "Vai dar certo? Como é que vai ser?". A gente tá muito nervoso pensando pro ano que vem. A gente quer que tenha, mas a gente não sabe se vai dar conta. Porque, principalmente os bebês, de 2 anos, tão vindo querendo mais colo. [P3]

Em suma, percebe-se que as professoras identificaram que os aspectos que as crianças apresentaram maior dificuldade foram o apego e insegurança de separação dos pais, o processo de desenvolvimento da autonomia, e a relação entre as crianças. Logo, esses aspectos se tornaram foco das ações das professoras no cotidiano da educação infantil.

3.4. A INTERMEDIACÃO DAS PROFESSORAS E OS AVANÇOS A PARTIR DO RETORNO PRESENCIAL

Esta categoria contempla os avanços percebidos pelas professoras no desenvolvimento socioafetivo das crianças desde o retorno às atividades presenciais e o papel do processo pedagógico de intervenção e intermediação para estes avanços. Apesar das inúmeras dificuldades vivenciadas, as professoras perceberam diversos avanços no desenvolvimento das crianças desde o período de retorno às atividades presenciais na escola.

Olha, depois do retorno, tomando base pela minha escola que já faz nove meses, onze meses quase que a gente tá presencial, a melhoria das crianças foi quase que 100%. Tanto no desenvolvimento afetivo, cognitivo, na fala. Nessa faixa etária a gente trabalha muito com eles o diálogo e afetividade. Então assim, eles mudaram muito, eles desenvolveram muito nesse sentido. Eu acho que foi muito positivo o trabalho que vem sendo trabalhado e construído com eles. [P2]

Os avanços foram percebidos em diversas áreas, como a diminuição na dificuldade de separação dos pais e aumento da autoconfiança e confiança na professora, acarretando que as crianças se sentissem mais livres para explorar e vivenciar a escola.

Os meus que entraram antes já estão bem melhores, agora não pedem mais tanto pelos pais, só quando algum chora, eles perguntam, falam alguma coisa, mas não da mesma forma que era antes. [P1]

Eles estão melhorando, eles estão conseguindo ficar mais fora do colinho, já não estão mais chorando, eles estão conseguindo curtir. Eu acho que a confiança que a gente passa pra eles também é muito importante. Porque eu tento passar isso pra eles, que eles se sintam confiantes, que eles podem brincar, que eles podem ficar fora do colo, que eles podem experienciar outras coisas. [...] Eu acho que vindo a escola eles conseguiram desenvolver mais a autoconfiança. Agora eles já estão mais tranquilos. Já tão conseguindo vivenciar os momentos na escola, as propostas que a gente tem feito pra eles. [...] Eles tão mais confiantes, eles estão brincando mais, estão chorando menos. [P4]

As entrevistadas referiram, também, uma evolução no desenvolvimento da autonomia, de forma que no período de retorno presencial as crianças demonstraram avanços em relação a se alimentarem sozinhas e ao processo de desfralde. A professora 1 conta que “quando eu entrei na escola tinha três alunos que ainda usavam fralda, e agora no meio de novembro os três tiraram.” [P1]. A professora 2 relatou que as crianças já estavam comendo sozinhas e que percebia que estavam “se desenvolvendo a partir do convívio muito, muito mais assim.” [P2].

As professoras relataram que, inicialmente, as crianças tiveram muitos problemas nas relações entre os pares, entretanto, através do trabalho realizado, foi possível identificar melhorias nessa interação. Referiram, desse modo, que as crianças estavam sendo capazes de brincar juntas no coletivo, e desenvolvendo laços afetivos entre si.

Quando chegaram, eles brincavam mais sozinho, ou ficavam mais quietinhos observando tudo. [...] Agora eles se convidam já: “Ai vamos brincar, vem”, e aí puxa pela mãozinha. É a coisa mais linda de ver, aquela coleguinha que chegou mais quietinha, aí eles pegam na mãozinha, vão lá e dão a mão pra ela “Vem brincar, vamos”. Isso é tudo uma construção do presencial, que é muito importante. [P3]

As professoras afirmaram que um grande desafio nestas interações esteve relacionado a divisão de brinquedos, e que através dos diálogos as crianças estão conseguindo compreender os sentimentos uns dos outros e aprendendo a compartilhar. Dessa forma, percebe-se que as crianças estão dando sinais do desenvolvimento da empatia, isto é, “a capacidade de compreender as percepções e os sentimentos dos outros” (NEWCOMBE, 1999, p. 200).

No início assim elas eram bem individualistas, quando a gente começou no presencial, e aí através da conversa, do diálogo, da explicação, a gente consegue perceber que elas estão evoluindo, começando a realizar as trocas, que é nessa idade que elas estão começando a realizar as trocas. Começando a emprestar, começando a compreender que eu empresto agora, depois o colega devolve. Então elas estão aprendendo a fazer essas trocas e esse diálogo com os outros, entre os pares. [P3]

Agora nesse final de ano [2021], eu já noto que as que estão indo presencial já estão mais desenvolvidas no sentido de conseguirem interagir mais com os colegas, com a escola em si. Porque antes elas ficavam mais isoladas, brincando mais isoladas. Claro que ainda têm eventuais crianças que se mantiveram, mas a grande maioria já conseguiu evoluir nesse pequeno retorno. [P5]

A relação entre os pares pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento da empatia. Segundo Brazelton (2003), ao brincar com outras crianças, a criança começa a ter consciência de querê-las como amigas, se tornando mais interessada em agradar as outras para mantê-las próximas. Dessa forma, a criança começa a compreender que seus amigos têm sentimentos e que precisa respeitar esses sentimentos para que possa fazer amigos (BRAZELTON, 2003).

Eu vejo de forma positiva eles poderem estar tendo essa interação no presencial agora, pra eles compreenderem que o colega também gostaria de brincar com aquele material, que o colega não gosta de levar um empurrão. Que daí eu questiono: “Se o

colega te empurra, você gostaria?”, “Se isso acontecesse com você, como é que ia ser?”. [...] Eu vou conversando pra eles compreenderem que não é legal. [...] E eu vejo que tá evoluindo sabe, entre eles. [...] Eles ficam felizes quando eles vêem que o coleguinha ficou feliz, sabe. Isso que eu percebi também. Um dia que teve a troca, e o colega ficou feliz e disse muito obrigado, e aí ele ficou feliz com ele, porque ele fez aquilo, sabe. [P3]

Através da análise dos dados, compreende-se que os avanços percebidos no desenvolvimento das crianças estiveram relacionados a dois fatores principais: à interação entre as crianças; e à intermediação e estimulação realizada pelas professoras. No relato da professora 2 essas duas principais fontes de estímulo ficam evidentes: “O que tu orienta, eles estão fazendo, e por ser o coletivo também um segue o outro” [P2]. Em relação às interações, a troca entre crianças de diferentes faixas etárias demonstrou-se como um fator especialmente positivo para o desenvolvimento.

Aquí na escola a gente tem a troca dos pequeninhos com os maiores, que eles se encontram pelo pátio, e isso também é bem positivo pra eles observarem os maiores. Os de 2 e 3 anos terem esse diálogo com os maiores, porque eles brincam de cuidar deles, e aí eles têm essa troca com as crianças maiores. A gente deixa eles irem de uma sala pra outra, conhecendo outros espaços, e as outras crianças também. Que também é importante pra eles compreenderem essas relações. Que não é só a turma deles que tá na escola, que tem mais crianças. Então a gente faz essas trocas. [P3]

Ademais, a interação entre crianças mais novas e mais velhas parece estar relacionada com uma evolução na capacidade simbólica das crianças menores. Newcombe (1999) descreve a capacidade simbólica como a habilidade em fazer com que uma coisa represente algo diferente. Essa capacidade se demonstra nas brincadeiras das crianças, que passam a ser capazes de compreender e ultrapassar as funções dos objetos, criando novas aplicações e simbolizando-os, isto é, passam a ser capazes de ‘fingir’ que um objeto é outro. Em relação à realização de brincadeiras ‘de faz de conta’, que demonstram o desenvolvimento dessa capacidade, a professora 2 afirma:

Sim, fazem bastante. E ali como a gente tem também uma turma no turno inverso, multisseriada, então essa troca entre as idades também favorece muito. Favorece bastante. [...] De manhã a gente tem uma turma multisseriada, é os dois prés, maternal e os do berçário também, é tudo junto. [...] E essa troca também favorece bastante nas criações dos pequenos. Então eles criam, eles encenam. E eu trabalho também bastante isso né. Então eles têm esse incentivo e estão fazendo também. [P2]

Vygotsky (2005) ao discutir a inter-relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, compreende que a aprendizagem começa muito antes da aprendizagem escolar em si, sendo desenvolvimento e aprendizagem ligados desde os primeiros dias de vida da criança. Nesse sentido, o autor define dois níveis de desenvolvimento da criança: o nível de desenvolvimento efetivo, e o nível de desenvolvimento proximal. O desenvolvimento efetivo diz respeito ao que já foi desenvolvido e ao que a criança já é capaz de fazer de forma autônoma. O nível de desenvolvimento proximal diz respeito ao que a criança é capaz de fazer com o auxílio de pessoas mais experientes, sendo a zona de desenvolvimento proximal a distância entre os dois níveis. Dessa forma, é possível compreender não apenas o desenvolvimento e processo de maturação ocorrido até o momento, mas também os processos que estão desenvolvendo-se (VYGOTSKY, 2005). O conceito da zona de desenvolvimento proximal é capaz de explicar porque a interação entre crianças mais novas e mais velhas apresentou-se como benéfica para o desenvolvimento das primeiras. Através da observação e da imitação das ações das crianças mais velhas, ocorre uma estimulação do desenvolvimento das novas capacidades, como no caso relatado pela professora 2, da capacidade simbólica.

Conforme essa teoria, a ação do professor deverá atuar na zona de desenvolvimento proximal, estando atento não apenas aquilo que a criança já consegue fazer, mas ao que ela poderá fazer num futuro próximo (SANTOS; MOREIRA; VASCONCELLOS, 2011). No contexto da pesquisa, a intermediação, intervenção e estimulação realizada pelas professoras se mostraram fundamentais para os avanços observados. As professoras referiram incentivar a autonomia das crianças.

Agora eu já vejo assim que a maioria já consegue [se alimentar sozinho], porque eu estimo bastante eles a tentar, e alguns se viram ainda, acontece. Mas já tão melhorando, já faz um tempinho assim que eles retomaram as atividades. [P1]

A escola prima, prioriza que a criança tenha autonomia. A gente não vai dá na boca, a gente vai deixar, a gente só não deixa que eles se sirvam ainda por causa da pandemia, porque a gente já tem o lugar pra fazer o buffet, mas a gente não tá usando por causa da pandemia. Então, a gente prima que eles comam com autonomia, que eles façam tudo com autonomia. [P3]

A alimentação, eu estimo que eles se alimentem. Claro, vai dar sujeira, vai dar bagunça. Tenho alguns que se tu não estimular eles vão querer ganhar na boca. Mas na grande maioria assim eu vejo eles tendo essa autonomia de pegar um brinquedo, de escolher, de querer comer sozinho. Acho que tão evoluindo assim. [P5]

No que tange à capacidade simbólica, a relevância da intermediação foi evidenciada no relato da professora 1 sobre a realização de brincadeiras de imaginação “Aí eles melhoraram porque eu fui lá, eu mostrei, eu senti, eu convidei eles pra vim, expliquei como é que podia ser a brincadeira.” [P1]. Ademais, as entrevistadas referiram o quanto o processo de intermediação realizado foi importante para a melhora na relação entre as crianças.

Isso vem muito da minha relação com eles sabe, de convidar, e daí eles vão aprendendo: “Então a prof falou que eu posso ir lá convida, conversa”. Eu sempre tenho essa intermediação. “Vamos convidar o coleguinha que ele tá chorando, pra ele não chorar, vem brincar”. A minha intermediação é importante. [...] A gente teve que ter bastante conversa, pra eles conseguirem se relacionar. E hoje eu noto que eles conseguem fazer essa troca, sabe. Eles conseguem conversar, eles conseguem se comunicar. E aí se não conseguem sozinhos, porque eles são pequenininhos, a gente, adulto, vai e intermedia, tem que ter essa intermediação também, às vezes é necessário. [P3]

As professoras perceberam que, por vezes, as famílias tiveram dificuldade em promover os estímulos adequados para o desenvolvimento, de forma que, ao retornarem às atividades presenciais, as crianças começaram a receber mais estímulos, e, assim, apresentaram avanços. Nesse sentido, se ressalta a importância da escola e do processo pedagógico por reconhecer os estímulos necessários para o desenvolvimento da criança e promovê-los no ambiente escolar. Conforme Araújo (2020, p. 9), o papel do professor na Educação Infantil é “mediar as relações que permeiam as aprendizagens e o desenvolvimento da criança, por meio de uma ação pedagógica intencional e planejada”.

A gente dá bastante autonomia na escola. Por exemplo, teve crianças que nunca pegaram em tesoura com 3 anos, e eu dou a tesoura, eu fico junto, mas eu vou dar. E a mãe falou “Nossa, tu dá? Eu lá em casa sozinha com um ainda não tive coragem”, eu disse “Mas tem que tentar, tem que dar, tem que conversar, eles são muito espertos, tu tem que dá confiança pra ele”. E são coisas que sem tá na escola, eles não vão fazer. [...] A família não tem o pedagógico, eles não são professores. Por exemplo, a família quando diz “Ai, ele não faz isso em casa”, “Ele não é assim querido em casa”, “Nossa tu tá me relatando outra criança, porque ele não é assim em casa”. Só que é diferente a nossa relação de professor, nossa forma de agir, de conversar com as crianças, porque a gente tem o pedagógico, a gente sabe como fazer, a gente sabe como conversar, a gente sabe o momento que a criança vai fazer ou não vai fazer. [P3]

Eu acho que a escola proporciona muito isso, a questão das interações, das relações com o outro. Porque a escola é interação. Em casa, eles interagem apenas com os pais, e os pais acabam fazendo o que eles querem, assim. E aqui na escola não. A gente tenta proporcionar que eles brinquem juntos. Claro que aqui na escola eles são livres. A gente dá pra eles várias opções, e eles fazem o que eles querem né. [...] Eu tô notando esse desenvolvimento agora na escola, porque parece que eles vieram travados. Eu acho que como com a pandemia eles ficaram mais em casa, sem muito

contato com outras pessoas, só com as pessoas da família, então realmente, acabaram talvez não estimulando, não que os pais não queiram, mas acabaram que talvez não foram bem estimulados. Na escola a gente estimula, a gente quer ver o desenvolvimento da criança. [P4]

Evidencia-se nos relatos a importância de se construir uma relação próxima e colaborativa entre escola e família, que possibilite o diálogo sobre essas questões, intencionando que ambas as partes discutam sobre o desenvolvimento e bem-estar da criança. A professora 2 referiu que a família teve um papel importante no processo de desenvolvimento das crianças nesse período, compreendendo ser essencial a relação entre escola e família para promover os avanços.

Sendo trabalhado, sempre todo dia em sala de aula, também em casa junto com as famílias, a gente conversa muito, tem muito diálogo. Muito essa participação escola-família. Eles já estão com os laços afetivos bem desenvolvidos. [...] Eu gosto muito do trabalho escola-família, ter esse diálogo, principalmente nas crianças pequenas, isso dá um retorno muito positivo. [P2]

Ressalta-se, entretanto, que os avanços apresentados não significavam que as dificuldades estivessem extintas, e sim que o processo pedagógico estava surtindo efeitos no desenvolvimento das crianças. As entrevistadas salientaram o quanto as intervenções estavam sendo fundamentais para mitigar as dificuldades observadas.

Eu percebo que precisa ser bem mais trabalhado essas questões, e que elas não surgem assim de forma natural. Precisa ter uma intervenção. E a afetividade, a empatia, essas questões elas não podem ser ensinadas, não posso passar um conhecimento pra criança. Tem que ser vivenciado. E acho que tem uma dificuldade maior, um processo maior, um tempo maior pra essas crianças que tiveram essa questão de ficarem em casa durante a pandemia, elas precisam de um tempo maior pra desenvolver essas habilidades. [P1]

Acho que teve um começo que foi difícil, mas hoje eles estão no desenvolvimento deles. De acordo com o tempo deles. Então, não tem como comparar [com as crianças de outros anos antes da pandemia], eu realmente não gosto de fazer a comparação. Claro que eu tô comparando que tudo que veio da pandemia teve um caminho mais difícil assim. Mas, hoje, sendo trabalhado, sempre em cima das dificuldades, respeitando o tempo de cada um também, eu acredito que tá sendo super hábil e o desenvolvimento tá vindo de acordo com o tempo de cada. [P2]

Além disso, perceber os avanços que as crianças tiveram desde o retorno presencial destacou-se como um aspecto gratificante para as professoras sobre o seu trabalho neste

momento. A participante 1 contou: "Quando a gente vê os avanços das crianças, que elas vão tendo no decorrer do tempo, eu fico bem orgulhosa das minhas crianças" [P1].

É tu ver a criança se desenvolver, é tu ver ele começa a falar, sabe, com a ajuda tua. Eu fiquei tão feliz de ver as minhas meninas que choravam muito, de ver que elas tão brincando, às vezes elas nem querem mais o meu colo. Às vezes eu quero dar o colo e elas não querem mais, porque elas queriam muito colo, e eu dava colo, claro, mas eu também queria que elas descessem do colo, que elas brincassem, que elas tivessem autoconfiança, que elas conseguiram descer, subir, correr, saltar, brincar. [P4]

Eu acho que é gratificante no sentido de tu poder estar com as crianças e colocar a proposta ali, brincar junto, tu ver os estímulos que é necessário naquela faixa etária e tu conseguir desenvolver esses estímulos. Eu acho que isso é mais gratificante assim. E de ver essa evolução deles, olha, a tempos atrás, desse período, meses atrás, eles não conseguiam pronunciar nada e ali do teu estímulo tu já vê que uma palavra já sai, um equilíbrio, um gesto de abraço entre elas. [P5]

Por fim, através dos aspectos observados, ressalta-se a importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança. Araújo (2020) ressalta que a rotina de atividades elaboradas pelos professores, como os jogos, brincadeiras, contação de histórias, entre outras atividades lúdicas, são atividades direcionadas e intencionadas, isto é, possuem uma proposta elaborada para proporcionar o desenvolvimento infantil. Compreende, desse modo, a Educação Infantil como uma das etapas mais importante do ciclo educacional, visto que possibilita que a criança experimente o mundo para além do núcleo familiar, interaja, faça amizades, aprenda a conviver com as diferenças, e faça descobertas sobre todas as áreas do conhecimento através da exploração e atividade lúdica.

Com certeza, é muito importante [a educação infantil]. Tu vê que ali eles têm muitos estímulos, e é a base do desenvolvimento, então se uma criança por exemplo não tem o desenvolvimento motor tão desenvolvido e estimulado, isso lá na adolescência, vida adulta, vai ser diferente pra aquela criança. E de tá errado e tu mostra, não criticar o erro, mas mostrar "Oh, talvez dessa forma" "Vamos tentar desse jeito?", questionar ela pra que ela se descubra também as coisas. [...] Acho que é a questão da educação infantil ser muito essencial e importante, porque ela é muito estimuladora pras crianças. Então eu amo o que eu faço, amo estar com as crianças e a gente aprende muito com elas também. Às vezes tu dispõe uma proposta e tu imagina que aquilo seja desenvolvido de tal e tal forma, e aí vem eles, na interação deles, e dão um outro olhar pra aquilo, fazem de uma forma completamente diferente que tu não tinha imaginado. Então, nossa, tu aprende junto ali. É aprendizado pros dois. [P5]

Dessa forma, percebe-se que durante o período de atividades presenciais foram observados avanços na relação entre as crianças, e que, gradativamente, as crianças foram se

sentindo mais seguras para vivenciar o ambiente da escola. Destaca-se, assim, a potencialidade da educação infantil para promover interações, intermediações e experiências que proporcionam o desenvolvimento socioafetivo infantil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo pôde alcançar as percepções das professoras da educação infantil em relação ao desenvolvimento socioafetivo de crianças de 2 e 3 anos, que estavam retomando as atividades presenciais nas unidades educacionais. As professoras caracterizaram a faixa etária dos 2 e 3 anos como uma etapa de socialização, exploração do mundo e reconhecimento de si e dos outros, identificando que as crianças nessa etapa se desenvolvem através das interações sociais. No contexto do retorno presencial nas unidades de educação infantil, foi possível identificar que as professoras vivenciaram uma série de novos desafios para a atuação com as crianças a partir das normas de biossegurança.

O uso da máscara de proteção individual foi identificado pelas professoras como um dificultador do processo de aprendizagem da fala, devido a necessidade de as crianças visualizarem a movimentação da boca para aprenderem a falar. Dessa forma, são necessários estudos futuros sobre formas de mitigar essa dificuldade e/ou equipamentos que permitam a visualização da boca sem perder a capacidade de contenção do vírus. Os sistemas de escalonamento também se apresentaram como um desafio por mudarem a rotina de funcionamento das instituições, e são compreendidos pelas professoras como um fator que causou dificuldades no processo de adaptação das crianças ao ambiente escolar.

Identificou-se que, conforme o relato das professoras, a pandemia de COVID-19, o distanciamento físico, e o período de funcionamento remoto das unidades educacionais ocasionaram uma série de dificuldades no desenvolvimento socioafetivo infantil. As professoras relataram que, no geral, as crianças tiveram maior dificuldade em separar-se das famílias para ficarem na escola. Além disso, referiram dificuldades no desenvolvimento da autonomia, na autoconfiança das crianças e nas relações entre os pares. Dessa forma, percebeu-se que as crianças estavam mais chorosas, inseguras, e com dificuldade para explorar o ambiente e interagir com as outras crianças.

Em relação a estas dificuldades, destaca-se que cada criança é única e possui uma vivência singular. Compreende-se que existe uma combinação de fatores individuais,

familiares e contextuais que perpassam as vivências das crianças. Ademais, sabe-se que existiram diversas realidades durante a pandemia, e que contextos de vulnerabilidade social vivenciam significativamente menos oportunidades do que contextos economicamente privilegiados. Conseqüentemente, as crianças em vulnerabilidade social tendem a ser mais afetadas a curto, médio e longo prazo pela pandemia de COVID-19. Inclusive, através da falta de acesso à educação infantil. Dessa forma, salienta-se que cada criança poderá apresentar em maior ou menor grau as dificuldades identificadas na pesquisa, ou ainda dificuldades em outros aspectos, conforme os contextos em que estão inseridas, suas vivências e singularidades.

O uso das telas destacou-se como um fator relevante associado ao desenvolvimento das crianças, à medida que as professoras relataram que, por vezes, as crianças apresentavam maior interesse pelo uso de aparelhos eletrônicos, como, por exemplo, assistir desenhos, do que por interagir, brincar e explorar o mundo. Além desses aspectos, as professoras demonstraram-se preocupadas com uma série de fatores, como os desafios pelas novas normas, a necessidade de disponibilizar atenção individual a cada criança e proporcionar os estímulos necessários, e, principalmente, com as expectativas para o retorno totalmente presencial previsto para o ano de 2022. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de espaços de escuta e diálogo nas escolas para que as/os professoras/es possam conversar sobre suas angústias e preocupações. Nesse sentido, a presença de psicólogos/os escolares no ambiente educacional poderia contribuir imensamente na construção desses espaços de acolhimento, nos quais seria possível constituir uma rede de apoio entre os educadores, acolher os sentimentos destes, e pensar coletivamente estratégias para lidar com os novos desafios.

Com o passar do tempo, após o retorno presencial das atividades nas unidades educacionais, foram percebidos pelas professoras avanços no desenvolvimento das crianças. As professoras relataram melhoras na interação entre os pares, no desenvolvimento da autonomia, na autoconfiança das crianças, entre outras. O convívio social entre as crianças e a mediação das professoras foram apontados como aspectos essenciais para os avanços observados. Destaca-se, portanto, a importância e potencialidade da educação infantil como espaço no qual a aprendizagem e desenvolvimento ocorrem através das interações, da exploração, experimentação, e das atividades lúdicas.

No que tange aos procedimentos utilizados na pesquisa, identificou-se dificuldade em acessar os participantes através das divulgações nas redes sociais, de forma que as

participantes que se dispuseram a participar do estudo foram predominantemente aquelas acessadas através de indicações. Por outro lado, a coleta de dados online foi percebida como positiva, visto que permitiu maior flexibilidade em relação aos horários dos encontros, facilitando a adequação à rotina das participantes. Além disso, avalia-se que foi possível interagir com as participantes através das telas e acessar as informações buscadas sem prejuízo pela escolha da coleta de dados online.

Dentre as limitações do estudo, apresenta-se o fato de não se ter acessado diretamente as crianças. Indica-se, assim, a importância da realização de pesquisas com as famílias e com as crianças, para compreender as percepções e vivências destas em relação ao distanciamento físico, o desenvolvimento socioafetivo infantil, e, nos casos que frequentam a educação infantil, o retorno presencial, visto que para compreender mais a fundo um fenômeno é necessário analisar as perspectivas de todas as pessoas envolvidas nele. Ademais, visto que os avanços se demonstraram relacionados ao retorno presencial da educação infantil, recomenda-se a realização de estudos com crianças que não frequentem a educação infantil, para analisar e compreender as particularidades desse público.

Por fim, é necessário destacar que, ao analisar as dificuldades impostas pelo distanciamento físico, este estudo não tem como objetivo negar a necessidade deste distanciamento, das medidas de contenção da doença e do período de funcionamento remoto das unidades educacionais. Tampouco pretende patologizar as dificuldades enfrentadas pelas crianças em função da pandemia de COVID-19, visando, na realidade, contribuir para a construção de conhecimento e dar embasamento para a elaboração de estratégias de cuidado e educação, visando mitigar os efeitos da pandemia no desenvolvimento socioafetivo infantil, através de intervenções e atividades que potencializem o pleno desenvolvimento das crianças ao longo da infância.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Vacinação contra a covid-19 começa em todo o país.** 19 de janeiro de 2021. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-01/vacinacao-contracovid-19-come%C3%A7a-em-todo-o-pais>. Acesso em: 31 jan. 2022.

ALMEIDA, Isadora Maria Gomes; SILVA JÚNIOR, Auvani Antunes da. Os impactos biopsicossociais sofridos pela população infantil durante a pandemia do COVID-19.

Research, Society and Development, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 1- 10, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12286>. Acesso em: 13 ago. 2021.

ARAÚJO, Idhone Oliveira. **A Importância da Educação Infantil em Tempos de Pandemia.** Orientadora: Prof.^a Esp. Milla Geordana Celestino Fonseca. 2020. 14 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Instituto Federal Goiano, Campus Avançado Ipameri, Ipameri/GO, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1477/1/TCC%20%20-%20IF%20-%20Idhone%20Oliveira%20Ara%C3%BAjo.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. **Lei Federal Nº 14.019, de 2 de Julho de 2020.** Altera a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para dispor sobre a obrigatoriedade do uso de máscaras de proteção individual para circulação em espaços públicos e privados acessíveis ao público, em vias públicas e em transportes públicos, sobre a adoção de medidas de assepsia de locais de acesso público, inclusive transportes públicos, e sobre a disponibilização de produtos saneantes aos usuários durante a vigência das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da pandemia da Covid-19. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14019.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Ministério da Saúde.** Plano diretor. Brasília, 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/PC nº 05/2020.** Brasília, DF: MEC, 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: 03 jun. 2021.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BRAZELTON, T. Berry. **Momentos decisivos do desenvolvimento infantil** / T. Berry Brazelton; trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BRAZELTON, T. Berry. **Três a seis anos: momentos decisivos do desenvolvimento infantil** / T. Berry Brazelton e Joshua D. Sparrow; trad. Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; MARTINS, Cristiane Amorim; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. **A educação infantil e demandas postas pela pandemia**: intersectorialidade, identidade e retorno às atividades presenciais. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 147-174, janeiro de 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79003/45379>. Acesso em: 21 jan. 2022.

DIPP, Renata Plácido; SANTOS, Andreia Mendes dos; BORTOLI, Giovanna Gonçalves de. A Psicologia Escolar e Educacional pensando as infâncias na pandemia: os reflexos do antes ao depois do isolamento social sobre as crianças. *In: NEGREIROS, Fauston; FERREIRA, Breno de Oliveira (organizadores). Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p.868 - 882. Disponível em:

<https://www.pimentacultural.com/psicologia-escolar>. Acesso em: 07 jun. 2021.

ESPERANÇA, Gabriella Cristina et al. “Como a pandemia pode ter afetado o desenvolvimento emocional infantil?” Projeto de Extensão: Análise do desenvolvimento emocional através de atividade lúdica. *In: X Fórum Nacional De Metodologias-Ativas De Ensino-Aprendizagem Na Formação Em Saúde, I Seminário Brasileiro De Curricularização Da Extensão*, 2021, online. Anais eletrônicos... p. 1 - 3. Disponível em: <https://fpp.edu.br/forum/wp-content/uploads/2021/10/COMO-A-PANDEMIA-PODE-TER-AFETADO-O-DESENVOLVIMENTO-EMOCIONAL-INFANTIL.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Decreto Nº 55.465, de 5 de setembro de 2020.**

Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=465749>. Acesso em: 27 ago. 2021.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A Periodização do Desenvolvimento Psicológico Individual na Perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cadernos CEDES [online]**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MÜLLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e238077, p. 1 - 18, maio/junho, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/ybM6TZ8MvPmdLN8HzqgFZKS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jan. 2022.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p.20-29, mai./jun. 1995.

KOVÁCS, Maria Julia; MAZORRA, Luciana. Por que é importante reconhecer o luto pelas ‘pequenas’ perdas na pandemia. [Entrevista concedida a] Luiza Pollo. **IP Comunica**, São Paulo, 24 mar 2021. Disponível em:

<https://www.ip.usp.br/site/noticia/por-que-e-importante-reconhecer-o-luto-pelas-pequenas-perdas-na-pandemia/>. Acesso em: 27 ago. 2021.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: Manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade**. 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NEWCOMBE, Nora. **Desenvolvimento Infantil: abordagem de Mussen** / Nora Newcombe; trad. Cláudia Buchweitz. 8.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

NOVA ESCOLA. **10 dúvidas sobre adaptação na Educação Infantil**. Por Laís Semis. 25 de agosto de 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/13/10-duvidas-adaptacao-infantil>. Acesso em: 22 jan. 2022.

NOVA ESCOLA. **Educação Infantil**: caminhos para apoiar as crianças na adaptação à nova rotina escolar. Por Camila Cecílio. 16 de agosto de 2021. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20575/educacao-infantil-caminhos-para-apoiar-as-criancas-na-adaptacao-a-nova-rotina-escolar#>. Acesso em: 22 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). Questions and answers - **Coronavirus disease (COVID-19)**: Children and masks. 21 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/q-a-children-and-masks-related-to-covid-19>. Acesso em: 21 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Folha informativa sobre COVID-19**. Histórico da pandemia de COVID-19, [2020?]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 26 ago. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Notícias**. Crianças e adolescentes estão sendo profundamente impactados pela pandemia de COVID-19, afirma diretora da OPAS. 15 de setembro de 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/15-9-2021-criancas-e-adolescentes-estao-sendo-profundamente-impactados-pela-pandemia-covid>. Acesso em: 22 jan. 2022.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. 12ª edição. Porto Alegre: AMGH, 2013.

SANTOS, Cássia Cristina Barreto; MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Experiência com parceiros mais velhos e desenvolvimento de crianças na creche. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 13, n. 16, p. 115–146, 2011. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/99>. Acesso em: 11 jan. 2022.

SILVA, Ana Claudia Pinto da et al. Efeitos da pandemia da COVID-19 e suas repercussões no desenvolvimento infantil: Uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 4, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14320>. Acesso em: 13 ago. 2021.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de Orientação**. #MenosTelas #MaisSaúde. Dezembro de 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas__MaisSaude.pdf. Acesso em: 23 jan. 2022.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Nota de Alerta**. Recomendações sobre o uso saudável das telas digitais em tempos de pandemia da COVID-19 # BOAS TELAS # MAIS SAÚDE. 21 de maio de 2020. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/22521b-NA_Recom_UsoSaudavel_TelasDigit_COVID19__BoasTelas__MaisSaude.pdf. Acesso em: 23 jan. 2022.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Sociedade Brasileira de Pediatria recomenda que crianças usem máscara a partir de 2 anos**. 27 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/sociedade-brasileira-de-pediatria-recomenda-que-criancas-usem-mascara-a-partir-de-2-anos/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 71, n, 2, p. 51-67, 2019.

VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LEONTIEV, Alexis et al. **Psicologia e Pedagogia**. São Paulo: Centauro Editora, 2005. p. 25 - 42.

APÊNDICES

APÊNDICE A – JUSTIFICATIVA PARA AUSÊNCIA DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Título do projeto: Retorno presencial da Educação Infantil: Percepções das/os professoras/es acerca do desenvolvimento socioafetivo

Pesquisadora responsável: Prof.^a Dra. Caroline Rubin Rossato Pereira

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Departamento de Psicologia

Telefone para contato: (55) 99651-1033 (Prof.^a. Caroline) ou (51) 99791-6162 (Franciele)

Endereço: Avenida Roraima, nº 1000, prédio 74B, sala 3206A, Camobi, Santa Maria/RS.

JUSTIFICATIVA PARA AUSÊNCIA DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Justifica-se, por meio desta, a ausência do documento de Autorização Institucional para o projeto intitulado “Retorno presencial da Educação Infantil: Percepções das/os professoras/es acerca do desenvolvimento socioafetivo” devido ao fato de que este é dispensável para a realização da pesquisa. Conforme descrito no método deste projeto, os participantes do estudo serão contatados a partir de convites diretos, ou ainda, por meio de indicações, não havendo interlocução com nenhuma instituição.

Data: Setembro/2021.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Caroline Pereira', is written over a horizontal line.

Prof.a. Caroline Pereira

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Título do projeto: Retorno presencial da Educação Infantil: Percepções das/os professoras/es acerca do desenvolvimento socioafetivo

Pesquisadora responsável: Prof.^a Dra. Caroline Rubin Rossato Pereira

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Departamento de Psicologia

Telefone para contato: (55) 99651-1033 (Prof.^a Caroline) ou (51) 99791-6162 (Franciele)

Endereço: Avenida Roraima, nº 1000, prédio 74B, sala 3206A, Camobi, Santa Maria/RS.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, professora Caroline Rubin Rossato Pereira, responsável pela pesquisa “Retorno presencial da Educação Infantil: Percepções das/os professoras/es acerca do desenvolvimento socioafetivo”, o convido para participar como voluntário(a) deste estudo.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender, a partir da perspectiva dos professores da educação infantil, o desenvolvimento socioafetivo de crianças de 2 e 3 anos, que estão retomando as atividades presenciais. Ou seja, buscamos conhecer suas percepções enquanto educador acerca do desenvolvimento socioafetivo das crianças. Acreditamos que a sua participação será importante pois nos auxiliará a compreender as percepções dos educadores que, assim como você, trabalham com crianças de 2 e/ou 3 anos, o que contribuirá com o entendimento científico na área de psicologia acerca do desenvolvimento socioafetivo das crianças considerando a vivência deste período atípico de distanciamento físico em função da pandemia de covid-19 e o atual retorno às atividades presenciais.

Sua participação na pesquisa se dará da seguinte forma: Inicialmente, você responderá a um Questionário de Dados Sociodemográficos, que busca obter dados gerais sobre você, como idade, estado civil, religião, formação, ocupação e renda. Posteriormente, responderá a uma Entrevista com Professoras/es sobre Percepções acerca do Desenvolvimento Socioafetivo das crianças, que trata sobre aspectos das percepções acerca do retorno às atividades presenciais e aspectos relacionados ao desenvolvimento socioafetivo infantil, como a interação entre as crianças. Essa entrevista tem como objetivo compreender as percepções de professores da educação infantil que estão vivenciando o retorno às atividades presenciais. Sua participação será realizada de forma online, a partir do aplicativo Google Meet. Nossa conversa será gravada em áudio para, posteriormente, ser transcrita, de forma a preservar, com fidelidade, o que foi respondido por você às questões.

Sobre os possíveis riscos ao participar da pesquisa, destaca-se que os riscos de participação no estudo são mínimos, sendo possível apresentar cansaço durante a coleta de

dados ou desconforto ao pensar sobre as informações contidas nas entrevistas. Caso observe-se algum desconforto, a pesquisa poderá ser interrompida e a pesquisadora poderá encaminhar o participante para o serviço de atendimento psicológico gratuito oferecido pelo Projeto de Extensão “Enlaces – Estudos e Intervenções em Terapia Familiar e de Casal”, projeto vinculado ao Núcleo de Estudos Famílias e suas Relações (NEFRE). Os atendimentos ocorrem no espaço físico da Clínica de Psicologia do Curso de Psicologia da UFSM, localizada no Prédio 74B, na Avenida Roraima, nº 1000, bairro Camobi, Santa Maria – RS.

Por outro lado, considera-se que essa pesquisa pode oferecer benefícios à sua participação, visto que, a partir das entrevistas, os participantes poderão refletir sobre suas vivências enquanto professores neste momento conturbado e desafiador de uma pandemia. Ademais, acredita-se que os resultados deste estudo serão relevantes na construção de conhecimento acerca do desenvolvimento socioafetivo de crianças pequenas, o que poderá resultar em benefícios para pais e professores no que se refere a compreensão, cuidado e educação de crianças que vivenciaram o distanciamento físico, bem como, poderão fornecer subsídios que auxiliarão profissionais e pesquisadores no contexto estudado.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com a pesquisadora através do número informado acima, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas apenas em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. As informações coletadas a partir deste estudo serão arquivadas, por um período de cinco anos, na Universidade Federal de Santa Maria, no seguinte endereço: Avenida Roraima, nº 1000, UFSM, Centro de Ciências Sociais e Humanas, prédio 74B, sala 3206A, Bairro Camobi, Santa Maria/RS. Após este prazo, todas as informações coletadas serão descartadas.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantido o seu direito de requerer indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

APÊNDICE C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE DOS DADOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Título do projeto: Retorno presencial da Educação Infantil: Percepções das/os professoras/es acerca do desenvolvimento socioafetivo

Pesquisadora responsável: Prof^ª. Dra. Caroline Rubin Rossato Pereira

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Departamento de Psicologia

Telefone para contato: (55) 99651-1033 (Prof.^a Caroline) ou (51) 99791-6162 (Franciele)

Endereço: Avenida Roraima, nº 1000, prédio 74B, sala 3206A, Camobi, Santa Maria/RS.

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE DOS DADOS

As responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de um Questionário de Dados Sociodemográficos e de uma Entrevista, os quais serão respondidos pelos participantes de forma online.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), localizada na Avenida Roraima, nº 1000, Centro de Ciências Sociais e Humanas, prédio 74B, sala 3206A, Bairro Camobi, Santa Maria/RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da Prof^ª Pesquisadora Caroline Rubin Rossato Pereira. Após este período, os dados serão descartados.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em/...../....., com o número de registro Caae

.....

Santa Maria,dede 20.....

.....

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Título do projeto: Retorno presencial da Educação Infantil: Percepções das/os professoras/es acerca do desenvolvimento socioafetivo

Pesquisadora responsável: Prof.^a Dra. Caroline Rubin Rossato Pereira

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Departamento de Psicologia

Telefone para contato: (55) 99651-1033 (Prof.^a Caroline) ou (51) 99791-6162 (Franciele)

Endereço: Avenida Roraima, nº 1000, prédio 74B, sala 3206A, Camobi, Santa Maria/RS.

QUESTIONÁRIO DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Data da entrevista:

Nome do participante:

Idade:

Estado Civil:

Filhos:

Não

Sim. Quantos: Idade(s):

Religião:

Grupo Étnico: Branco Preto Pardo Outro:

Escolaridade: Ensino Superior Pós-Graduação. Sem sim, qual/quais?

Formação:

Ano de conclusão do curso:

Trabalho/Ocupação:

Carga Horária:

Tempo que está no emprego atual:

Renda familiar: () Até R\$ 1.500 () Entre R\$ 1.600 a R\$ 3.000 () Entre R\$ 3.100 a R\$ 4.500 () Acima de R\$ 5.000

Telefone para contato:

E-mail para contato:

APÊNDICE E - ENTREVISTA COM PROFESSORAS/ES SOBRE PERCEPÇÕES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO SOCIOAFETIVO DAS CRIANÇAS

Eu gostaria que você me contasse um pouco da sua trajetória como educadora/educador.

- Quando você se formou?
- Quando começou a trabalhar?
- Desde quando trabalha na educação infantil? E com crianças de 2 e 3 anos?
- Considerando a sua experiência com crianças dessa faixa etária, como você caracterizaria uma criança de 2 a 3 anos?
- Quais você considera como principais avanços das crianças nessa idade em termos do seu desenvolvimento social e afetivo?

Agora, gostaria que você me contasse um pouco sobre o retorno às atividades presenciais.

- Como foi organizado o retorno? Desde quando vocês estão com atividades presenciais?
- Você tinha alguma preocupação com o retorno às aulas presenciais?
- Quais foram suas primeiras impressões das crianças no retorno às atividades presenciais?

Gostaria que você me contasse sobre suas percepções acerca do desenvolvimento socioafetivo das crianças nesse retorno.

- Como você percebe que estão as crianças?
- Você percebeu alguma mudança das crianças deste ano em relação às crianças dos anos anteriores à pandemia?
- Você identificou alguma dificuldade enfrentada pelas crianças nesse retorno? Poderia dar exemplos?

Agora vou te perguntar sobre aspectos bem específicos do desenvolvimento das crianças...

- Qual a sua percepção sobre como as crianças estão vivenciando a separação dos pais para ficar na escola/creche?
- Como você acha que as crianças estão em relação à autonomia para a realização das tarefas do dia a dia (alimentação, uso do banheiro, pedidos de ajuda...)?
- Como está a relação das crianças entre si?
- Elas têm brincado juntas ou brincam mais de forma individualizada (cada uma com seus brinquedos)?
- Como são as brincadeiras?
- As crianças fazem brincadeiras interativas como correr e pegar? Esconder e procurar?
- As crianças fazem brincadeiras de encenação? Como, por exemplo, médico e paciente?
- Você identifica alguma brincadeira preferida entre as crianças?

- Como você percebe a autoconsciência das crianças? Como, por exemplo, utilizando o pronome “eu” ou apresentando um senso de posse sobre os objetos? Como isso se manifesta na escola?
- Como você percebe a capacidade de empatia entre as crianças?
- Sobre todos esses aspectos que conversamos, você percebe diferenças em relação às crianças dos anos anteriores à pandemia?

Para finalizar, gostaria que você me falasse que aspectos você descreveria como mais gratificantes no trabalho com as crianças nesse momento?

Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa a isso que conversamos? Algum tema que não foi abordado e você acha importante falar?

Agradeço muito a sua disponibilidade e participação na nossa pesquisa.
Foi uma contribuição muito importante para nós.