



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO

DAYANA RAMOS BEZERRA DA SILVA
REBEKA FRANCISCA SILVA DO NASCIMENTO

**CONVIVENDO E INTERAGINDO NA CRECHE: um estudo de caso na Creche
Municipal Cristo Rei Jordão Alto**

RECIFE, 2022

DAYANA RAMOS BEZERRA DA SILVA
REBEKA FRANCISCA SILVA DO NASCIMENTO

**CONVIVENDO E INTERAGINDO NA CRECHE: um estudo de caso na Creche
Municipal Cristo Rei Jordão Alto**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Pedagogia da Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial para obtenção
do título de licenciado(a) em Pedagogia.

Aprovado em: 10/11/2022

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Catarina Carneiro Gonçalves (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Maria Sandra Montenegro (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Lis de Gusmão Lino (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

CONVIVENDO E INTERAGINDO NA CRECHE: UM ESTUDO DE CASO NA CRECHE MUNICIPAL CRISTO REI JORDÃO ALTO

Dayana Ramos Bezerra da Silva - UFPE¹
Rebeka Francisca Silva do Nascimento - UFPE²
Catarina Carneiro Gonçalves - UFPE³

RESUMO: Entendendo que as experiências de convivência são direitos de aprendizagem na escola, alicerces fundamentais para a aprendizagem das crianças, objetivamos investigar uma escola de Educação Infantil como foco no trabalho direcionado ao direito de conviver. Assim, o presente trabalho teve como objetivo geral analisar como uma Creche Municipal de Recife vivenciou experiências interacionais favorecedoras do direito a Conviver entre as crianças, considerando que essa é uma orientação estabelecida pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Adotou-se, como trilha metodológico, a abordagem qualitativa, realizando observação e realização de entrevistas com professoras da instituição. Os dados indicam que a convivência, embora já explorada por educadoras de creche, ainda não é tratada como objeto de mediação intencional das educadoras, carecendo que seja incorporada, de forma sistemática e intencional, a prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Direito à Convivência; Pandemia; Creche.

ABSTRACT: Understanding that social interaction experiences are essential learning rights within the school context and serve as fundamental building blocks for children's learning, our aim was to investigate a Municipal Preschool's in Recife approach to fostering the right to social interaction. Therefore, this study had the overarching goal of analyzing how a Municipal Daycare in Recife experienced interactional activities that support children's right to socialize, considering that this is a guideline established by the National Common Curriculum Base – BNCC (Brazil, 2017). We adopted a qualitative methodology, utilizing observation and conducting interviews with the institution's teachers. The data indicates that despite social interaction being explored by daycare educators, it is not yet intentionally addressed as a mediating component by educators, highlighting the need for its systematic and intentional incorporation into pedagogical practices.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Right to Social Interaction; Pandemic; Daycare.

Introdução

A Educação Infantil tem se consolidado como etapa fundamental para Educação Básica, tendo como uma de suas principais funções a de possibilitar a vivência em comunidade, a fim de que as crianças sejam capazes de viver experiências que favoreçam o respeito e o acolhimento à diversidade, saindo da percepção exclusiva do seu universo pessoal para compreensão de contextos sociais mais amplos e sofisticados (BRASIL, 2009).

¹Aluna Graduanda do curso Licenciatura Plena em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: dayana.ramos@ufpe.br

²Aluna Graduanda do curso Licenciatura Plena em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: rebeka.nascimento@ufpe.br

³ Docente da Universidade Federal de Pernambuco, Departamento de Ensino e Currículo, Centro de Educação. E-mail: catarina.goncalves@ufpe.br

Justo por isso, muito se tem discutido sobre a qualidade da convivência entre as crianças na escola, reconhecendo a importância das interações pessoais na constituição da subjetividade dos pequenos e das pequenas. Para Fierro e Tapia (2013), a convivência é um componente indispensável à qualidade educativa, posto que se refere ao tecido que constrói e possibilita a aprendizagem, uma vez que supõe a capacidade de estar com os outros, de lidar com as diferenças e resolver conflitos que se apresentam no ambiente escolar entre as crianças e entre elas e os adultos de referência.

A convivência ganha contornos ainda mais preciosos na escola quando reconhecemos que o Brasil enfrentou mais de dois anos de uma pandemia imposta pela COVID-19, cuja principal forma de controle inicial do alto contágio foi o distanciamento social entre as pessoas e o uso contínuo de máscaras, questões que modificaram as interações entre as pessoas. Além disso, diante do cenário e das políticas públicas de enfrentamento pandêmico, escolas da infância permaneceram, muitas delas, fechadas por quase dois anos, de modo que as relações interpessoais, importantíssimas ao desenvolvimento infantil, foram interrompidas.

Entendendo que as experiências de convivência são alicerces fundamentais para a aprendizagem das crianças, incluindo aquelas que lhes ajudarão a construir repertório para a vida em sociedade, nos indagamos: como instituições de Educação Infantil têm assegurado o direito à convivência nestes tempos ainda tão marcados pelos reflexos da pandemia, considerando, sobretudo, as novas demandas relacionais dentro e fora da escola? Assim, reconhecendo as especificidades que decorrem da pandemia, o presente estudo de caso tem como objetivo geral **analisar como uma instituição de Educação Infantil tem vivenciado experiências que possam favorecer o direito a conviver entre as crianças.**

Nesse sentido, compreendendo que as interações na escola são imprescindíveis e, ainda, que a pandemia comprometeu de forma intensa a dimensão relacional, o presente trabalho delinea objetivos específicos: **reconhecer a importância das relações de convivência para o desenvolvimento integral das crianças; avaliar, junto à equipe docente, os principais efeitos pandêmicos nas interações entre meninos e meninas; e compreender como as convivências entre as crianças estão sendo trabalhadas no cotidiano da Educação Infantil.**

Fazemos a opção de nos debruçarmos sobre a convivência escolar por entendermos que a escola deve assegurar que as crianças possam “conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas” (BRASIL, 2017, p. 34). Tal direito deve ser garantido, inclusive, em tempos de pandemia.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório, em uma Instituição de Educação Infantil da Rede Municipal do Recife-PE, Creche Municipal Cristo Rei, localizada no bairro de Jordão Alto, analisando a rotina das experiências relacionadas ao direito à convivência entre as crianças. Os dados foram tratados na perspectiva da Análise de Conteúdo.

Para sustentar teoricamente a pesquisa construímos o referencial discutindo as implicações da pandemia para Educação Infantil, a importância dos direitos de aprendizagem neste contexto e, ainda, como o direito à convivência se configura diante das especificidades pandêmicas.

Educação Infantil na Contemporaneidade: implicações da pandemia para infância

Com a pandemia causada pela COVID-19, as escolas brasileiras tiveram que se adaptar a uma nova realidade. Em um contexto de excepcionalidade, o distanciamento social mudou a dinâmica dos espaços escolares que tiveram que se reinventar para adotar novos hábitos e medidas, objetivando reduzir o prejuízo da interrupção educacional presencial e a preservação do direito à educação para as crianças em todas as idades.

Dados do Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2020), relativos ao mês de junho de 2020, impuseram a suspensão das atividades presenciais em todas as redes escolares, tanto públicas quanto privadas. Tal estratégia foi utilizada como forma de prevenção e combate à pandemia, cuja principal característica foi a rápida propagação do contágio e, ainda, a altíssima letalidade. Com o cenário pandêmico, as instituições de ensino tiveram que interromper as atividades presenciais, trazendo amplos prejuízos, sobretudo, às creches e pré-escolas.

A pandemia causada pela COVID-19 trouxe problemas e desafios para todo o mundo e, no contexto brasileiro, dentre as medidas tomadas, se encontra a interrupção do atendimento presencial por tempo indeterminado das instituições que atendem as crianças desde bebês a fim de incentivar o isolamento físico e possibilitar a diminuição dos índices de contaminação na população (ANJOS; FRANCISCO, 2021, p. 126)

A fim de garantir o direito à educação formal a cerca de 9 milhões de crianças matriculadas na Educação Infantil (INEP, 2019), as escolas foram encorajadas a traçarem estratégias e subsídios para compreender e apropriar-se desse novo cenário educacional, ofertando educação remota de diferentes formas, seja através do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação, ou da criação de outros recursos analógicos capazes de fazer com que as práticas educativas pudessem adentrar os espaços familiares.

Nessa perspectiva, o Conselho Nacional de Educação publicou o Parecer CNE/CP nº05/2020, que dispõe sobre a reorganização do calendário escolar e sobre a possibilidade de cômputo de atividades pedagógicas não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. Na Educação Infantil, o referido parecer orientou que as escolas desenvolvessem materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter lúdico para as crianças praticarem, durante o período de confinamento, experiências que assegurassem o currículo escolar. Tal iniciativa buscou, entre outras coisas, garantir o atendimento essencial às crianças pequenas, evitando, assim, retrocessos cognitivos, físicos e socioemocionais, reconhecendo o uso das tecnologias como possibilidades de uma educação em período remoto.

Entretanto, considerando as especificidades das infâncias e da Educação Infantil nos indagamos: como substituir as experiências vividas em interações presenciais nas escolas, tal como preconiza a BNCC (BRASIL, 2017), pelo ambiente virtual? É possível conduzir a Educação Infantil, de forma remota, assegurando o direito de aprendizagem à convivência?

Essa pergunta decorre da compreensão de que as crianças, na primeira infância, possuem formas de aprendizagem eminentemente concretas. Segundo Stravogiannis (2017), na infância, as crianças observam, comparam, transformam elementos, tudo fruto de uma inteligência prática, sensorial, motora, intuitiva que marca o desenvolvimento nos primeiros anos de vida. Ademais, concordamos com Anjos e Francisco (2021, p.128) quando chamam atenção para o necessário cuidado com o uso das tecnologias na Educação Infantil, considerando que “o desenvolvimento integral da criança se dá a partir do uso e do domínio do próprio corpo, tendo o movimento como a expressão máxima da manifestação infantil nos primeiros anos de vida”.

Justo por isso, as propostas sensoriais, as dinâmicas cotidianas, as interações, os brinquedos e as brincadeiras da escola são marcas da Educação Infantil, compondo as interações e brincadeiras os dois eixos estruturantes desta etapa da Educação Básica (BRASIL, 2010). Em função da pandemia, os eixos centrais da Educação Infantil cederam espaço a uma nova realidade: uso de telas como recurso pedagógico que, por mais que buscassem aproximar as crianças dos objetos de conhecimento, ainda as mantinham distantes das experiências vividas em contextos relacionais reais existentes na escola presencial.

A utilização de ferramentas tecnológicas foram utilizadas para subsidiar e tentar manter viva a relação adulto-criança e, por vezes, criança-criança. Garantir processos de criação em que os questionamentos, a busca criativa por diferentes materiais, o respeito pelo trabalho individual e coletivo, estivessem de fato presentes, talvez tenha sido o maior desafio para educadores, que terminaram privilegiando o desenvolvimento cognitivo em detrimento do desenvolvimento social, afetivo, relacional e motor.

Entretanto, dados da Fundação Getúlio Vargas - FGV (FGV, 2022) mostram que interações entre as crianças e entre elas e os adultos pouco aconteceram, mesmo que de forma remota, durante a pandemia. Enquanto 54,2% dos docentes que atuam com as infâncias informa ter priorizado as orientações de atividades a serem mediadas pelas famílias, apenas 29,8% dos educadores investiram em momentos online síncronos junto com grupos de crianças.

Justo por isso, dados da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal - FMCSV (2022, p.8), por exemplo, evidenciam que “a interrupção das atividades presenciais nas escolas e o isolamento social, por conta da pandemia, impactaram negativamente a aprendizagem das crianças”. Entre as principais dificuldades apresentadas, o estudo, quando compara crianças que enfrentaram a pandemia com outras que viveram a Educação Infantil fora dela, constata que as crianças pandêmicas apresentaram menores índices de independência, autoconfiança, capacidade de comunicação e habilidades de relacionamento com outras crianças e com adultos de referência.

Isso pode ser mais bem compreendido quando se reconhece que as defasagens das crianças, em função da pandemia e do fechamento das escolas presencial, não foi puramente de ordem cognitiva.

Além das grandes perdas do processo de aprendizagem formal, as crianças estão sendo privadas da necessária socialização com os pares, em que ocorrem aprendizados significativos para o desenvolvimento humano. Tais como: experiências lúdicas compartilhadas, que implica em interações proximais face a face; cooperação; convivência com as diferenças; compartilhamento de decisões; enfrentamento de desafios; negociação de conflitos; adiamento de gratificações; espera da sua vez; exercício controle de impulsos; entre outras habilidades. (LINHARES; ENUMO, 2020, p. 4).

Isso ocorre porque, na Educação Infantil, é imprescindível favorecer experiências que ajudem às crianças a se apropriarem de sua cultura, sociedade podendo, através disso, construir identidades que valorizem a alteridade à medida que podem se expressar e comunicar significados e sentidos diversos sobre si mesmas e sobre as outras pessoas. Infelizmente, mesmo que necessário em tempos pandêmicos, o uso frequente dos recursos tecnológicos limita aspectos imprescindíveis para as infâncias, tais como as rodas de conversas e história, os diálogos, as resoluções de conflitos, as fantasias e as experiências compartilhadas que são marcas das escolas presenciais que atendem as infâncias.

Entendemos que com o fechamento presencial das escolas, a integração das mídias e dos recursos tecnológicos na Educação Infantil se tornou indispensável para a continuidade das atividades pedagógicas em tempos pandêmicos. Entretanto, transformar em “novo normal” o

modelo de ensino adotado de forma emergencial durante a pandemia precarizou, ainda mais, a garantia dos Direitos de Aprendizagem presentes na BNCC, já que a aprendizagem remota suprimiu, diretamente, as trocas relacionais cotidianas através das quais as crianças compreendem a si mesmas e ao mundo que as cerca.

Portanto, é necessário fazermos uma reflexão a respeito dos usos e abusos desses recursos de suas implicações para a formação humana e humanizadora que a Educação Infantil precisa assegurar (ANJOS; PEREIRA, 2021), compreendendo os direitos de aprendizagem, em específico o da convivência, como significativamente afetados pelas práticas remotas pandêmicas.

Infância Protagonista e os Direitos de Aprendizagem

A Educação Infantil, de acordo com a Lei nº 9.394/96, em seu art. 29, tem como finalidade garantir o pleno desenvolvimento da criança de zero a cinco anos e onze meses de idade, considerando o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico, social, moral e relacional, complementando o papel da família e da comunidade na qual está inserida (BRASIL, 1996).

Para tanto, urge considerar as crianças como sujeito histórico-social, reconfigurando a concepção de criança e de infância como conceitos construídos historicamente.

Essa visão de quem são as crianças - cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura - é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas para a educação infantil que reconheçam o saber das crianças (adquirido no seu meio sociocultural de origem) e oferecem atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização. (KRAMER, 1999, P. 25).

Justo por isso as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010), em seu Art.4º, definem a criança como um “sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, fantasia, questiona e constrói sentidos sobre a sociedade, produzindo cultura”. De tal tese o Art.6º, deste mesmo marco legal, indica que a Educação Infantil deve respeitar princípios éticos, políticos e estéticos que tomem a criança e seu protagonismo como centrais ao eixo curricular.

Desta compreensão, Anjos e Francisco (2021) elucidam que, embora esses princípios possam ser vivenciados no grupo familiar, as instituições educacionais podem contribuir na ampliação das relações extrafamiliares, ampliando as percepções de mundo infantil ao

apresentar para as crianças outras culturas e experiências que explorem aquelas que vivenciam em suas famílias, expandindo, com isso, a percepção que a criança tem do mundo, da cultura e dela mesma.

De uma criança ativa e protagonista que a Art.9º, da mesma legislação, aponta como os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil as interações e as brincadeiras. Destes conceitos as DCNEIS (BRASIL, 2010) defendem que as vivências cotidianas da escola devem incluir experiências individuais e coletivas, nas quais as crianças possam construir sua identidade e apropriar-se de conhecimentos através de suas ações e interações com outros sujeitos, brincando e interagindo.

Nessa mesma esteira encontramos o texto da BNCC (BRASIL, 2017, p.33) destacando que “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças”. Além disso, esse documento também defende que as interações são fundamentais para que sejam criadas as condições adequadas para que as crianças aprendam, valorizando as situações vivenciadas de forma ativa. Para assegurar esse pressuposto, o referido documento estabelece seis Direitos de Aprendizagem para as crianças, sendo eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Todos esses direitos são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, pois asseguram as condições para que aprendam em situações nas quais possam desempenhar papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a se sentirem provocadas a resolvê-los, aprendendo significativamente.

Embora consideremos que todos os direitos são igualmente importantes, realçamos que os tempos pandêmicos invocaram a necessidade de um olhar ainda mais sensível sobre o direito a conviver, sobretudo pela relevância que ele tem no desenvolvimento infantil, e, ainda, por ter sido amplamente restrito durante o distanciamento social.

Infância: A importância do Conviver

Como já mencionado, o cenário pandêmico deixou muitas lacunas a serem analisadas na vida das crianças pequenas, principalmente no que diz respeito ao contato com o mundo social e à manutenção das relações interpessoais. As consequências da pandemia e da privação do direito à convivência precisa ser refletida, justamente quando se reconhece que as crianças, ao terem assegurado o direito a conviver, ampliam suas possibilidades relacionais, participando de pequenos e grandes grupos, refletindo sobre o necessário respeito às diferenças, construindo diferentes identidades e, ainda, desenvolvendo o sentimento de pertença étnico-racial, de

gênero e de religião. Tudo isso de forma articulada aos distintos contextos socioculturais nos quais as crianças estão inseridas, a partir de situações comunicativas reais que se pautam no respeito mútuo e no diálogo, educam a criança numa perspectiva de desenvolvimento integral.

Isso ocorre porque, segundo Vygotsky (1982), é o meio social que determina o desenvolvimento humano, tal qual ocorre através da aprendizagem da linguagem, que acontece por imitação construída em interações sociais cotidianas. Desse modo, sem experiências concretas nas quais pudessem conviver umas com as outras em situações reais, crianças perderam oportunidades de experimentar situações interativas que as levassem ao deslocamento de si próprias em relação ao outro e às diferentes formas de viver no mundo.

Essa interrupção na convivência cotidiana trouxe muitos prejuízos, de modo que estudos realizados nos estados do Ceará e Rio de Janeiro, pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2022), já evidenciam: crianças que não frequentaram as escolas, em função da pandemia, apresentaram menor autoconfiança e dificuldades no relacionamento com outras crianças, demonstrando, ainda, prejuízo nas situações de comunicação. Ainda de acordo com o referido estudo, isso decorreu em função da diminuição das oportunidades fornecidas para que as crianças brincassem e interagissem com seus pares.

Essa diminuição de oportunidades pode ser constatada em dados de Pesquisa da Fundação Getúlio Vargas - FGC, em estudo intitulado “Educação Escolar em tempos de pandemia na visão de professores da Educação Básica (FGV, 2020). Os dados apresentados atestam que 60% dos docentes usaram envio de orientação assíncronos às famílias, não sendo apontadas entre as estratégias educacionais, outras que favorecem mais trocas sociais entre as crianças e entre elas e os educadores da instituição.

A partir disso, é relevante que façamos reflexões a respeito das tomadas de decisões do professor na realização de ações em tempos de retorno à presencialidade, buscando opções que assegurem aos meninos e às meninas possibilidade de interações que sejam ricas e propositivas, de modo que direito à convivência seja efetivado entre as crianças, sobretudo entre aquelas que, em decorrência da educação pandêmica, tiveram tal direito comprometido.

É importante que se reconheça que a convivência é fundamental para o desenvolvimento de habilidades importantes na infância, tais como, o senso de pertencimento, a capacidade de compartilhar, cooperar e ser empático, tendo em vista que, na maioria das vezes, crianças pequenas estão atentas exclusivamente ao mundo ao seu redor. A fim de que despertem um olhar curioso para o novo e diferente, precisarão de trocas sociais e relacionais, que ajude a criança se mover do seu mundo individual para um universo coletivo.

A convivência pressupõe a companhia de outras crianças, ou seja, a coexistência como uma dimensão do trabalho educacional. Neste argumento, reside mais uma das justificativas por uma Educação Infantil que acontece coletiva e presencialmente, o que nos leva a considerar que qualquer outra proposta que se faça de atividades remotas com crianças abaixo dos 6 (seis) anos de idade não se trata de Educação Infantil (ANJOS; FRANCISCO, 2021, p. 136).

Permitir diferentes relações de convivência significa entender que o espaço e o tempo em que a criança vive exige seu esforço particular e, ainda, a mediação dos adultos, favorecendo experiências cognitivas, sensoriais e motoras. É fazer com que as práticas pedagógicas correspondam ao universo infantil, com base em concepções que respeitem: a pluralidade, o momento e a realidade, questões peculiares à infância.

Para Vygotsky (2007), é durante a interação social que a criança tem acesso aos modos de pensar e agir inseridos em seu meio, saindo de si mesma para perceber os outros. Enquanto cresce, se relacionando com o mundo, com objetos e com outras pessoas, a criança recebe uma grande variedade de estímulos que resultam no seu desenvolvimento. Nesse referencial, o ambiente escolar deve ser considerado um lugar privilegiado de sistematização do conhecimento e o professor um articulador do saber, posto que é na escola que a diversidade se apresenta para as crianças, ampliando suas visões de mundo.

A partir desse exposto, podemos compreender que o processo de convivência na Educação Infantil envolve mais do que apenas estar em contato com outras pessoas dentro do ambiente escolar. Assegurar o direito à Conviver, na primeira etapa da Educação Básica, é também proporcionar a qualidade das relações interpessoais que ocorrem dentro e fora do ambiente escolar e que, portanto, favorecem o pleno desenvolvimento da criança. De acordo com a BNCC (2017, p.39) “parte do trabalho do educador, refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto de práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”.

Justo por isso, nos interessou conhecer como uma escola, através de um estudo de caso, está organizando sistematicamente as interações entre as crianças, identificando de quais formas as propostas pedagógicas favorecem para garantia do direito à convivência.

METODOLOGIA

Segundo Bodgan e Biklen (1994, p. 23), “os levantamentos sociais têm uma importância particular para a compreensão histórica acerca da investigação qualitativa, devido a sua relação imediata com os problemas sociais – situando-se entre a narrativa e o estudo científico”. Tendo em vista que o presente estudo teve como objetivo geral analisar como uma Creche Municipal

de Recife está vivenciando experiências que possam assegurar o direito à Conviver na Educação Infantil, tal método constitui-se como uma abordagem apropriada.

Para tanto, realizamos um estudo qualitativo, do tipo exploratório, em uma instituição de Educação Infantil da Rede Municipal do Recife, analisando a rotina das experiências relacionadas às crianças e como elas contemplavam a garantia do direito à convivência na Creche Municipal Cristo Rei. De acordo com Gil (2007), a pesquisa exploratória objetiva uma maior aproximação, uma maior familiaridade com o problema, explicitando-o, sobretudo em objetivos ainda não explorados suficientemente.

Por isso, considerando ainda a natureza da pesquisa, o presente trabalho configura-se como um estudo de caso, pois permite que o objeto estudado tenha preservada sua unidade; que sejam formuladas hipóteses e teorias; e permite a explicação de variáveis em situações ainda que complexas (Gil, 2007).

Como instrumento de coleta de dados fizemos uso de entrevistas pois, segundo Amado e Ferreira (2013), este é um dos mais importantes instrumentos de compreensão dos sujeitos nas pesquisas científicas nas mais diversas áreas. De acordo com os autores, é um meio de transferência de informações, com interferências intencionais, dotado de nuances subjetivas e preciosas, permitindo a coleta de informações, assim como reflexões sobre elas.

As participantes da pesquisa foram três professoras que atuam com crianças na primeira infância, doravante chamadas de P1, P2 e P3. Segundo Vergara (2000), os sujeitos da pesquisa são elementos que compõem o objeto de estudo. Ou seja, os sujeitos da pesquisa são as pessoas que fornecerão os dados dos quais a nossa pesquisa necessita. Os perfis das participantes será, doravante, apresentado.

Buscando compreender como as convivências entre as crianças estão sendo trabalhadas no cotidiano da Educação Infantil, analisando os efeitos pandêmicos nas relações entre meninos e meninas e as intervenções que ocorrem na escola, destacamos que foram realizadas, também, observações assistemáticas, onde sua principal característica é a realização de forma livre, a partir do contato com a realidade, de anotações e registros.

Os dados foram analisados a partir da Análise de Conteúdo Latente de Bardin (1977), de modo que nos debruçamos sobre os sentidos expressos nos relatos das docentes e nos cotidianos de suas práticas, relacionando os discursos e as ações manifestadas na escola, construindo categorias que emergiam do próprio material analisado.

APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A Creche Municipal Cristo Rei fica localizada no bairro de Jordão Alto, zona sul da cidade do Recife e foi inaugurada recentemente, em abril do ano de 2021, no auge da pandemia. Atualmente a Creche comporta cerca de 70 crianças⁴. O quadro de funcionários é composto por uma gestora, uma coordenadora pedagógica, um agente administrativo, quatro professoras, catorze estagiários, seis auxiliares de educação infantil, duas cozinheiras, quatro auxiliares de serviços gerais e quatro porteiros.

O funcionamento institucional ocorre em período integral, no horário das 07h30 às 17h30. Ao longo deste tempo as crianças usufruem de experiências educativas e de cuidados, através das quais são oportunizadas situações de convivência com outras crianças e com adultos. Assim, a rotina das crianças integra momentos de experiências pedagógicas incluindo aquelas de alimentação e higiene.

A instituição possui: quatro salas de aula, refeitório, lavanderia, cozinha, parque, dois banheiros infantis (um feminino e um masculino), dois banheiros para adultos e uma sala destinada à direção e a secretaria.

ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Conhecendo a Creche: primeiras aproximações do local de pesquisa

No primeiro contato com o lócus da pesquisa fomos apresentadas à instituição pela gestora da unidade que nos mostrou o espaço físico, a proposta pedagógica e o planejamento institucional, evidenciando que as atividades diárias de higiene e alimentação são espaços e tempos para o trabalho com a autonomia infantil, valorizando que

[...] a escola é, portanto, um espaço de desenvolvimento e aprendizagem, e para que isto ocorra, é preciso que a criança não se sinta limitada nem por barreiras espaciais nem por restrições da equipe pedagógica, ao mesmo tempo em que aprende a lidar com regras e normas, outra exigência da vida em sociedade (FERNANDES E ELALI, 2008, p. 42).

Buscando conhecer melhor o cotidiano da unidade, passamos a manhã observando a rotina das turmas dentro e fora das salas de aula, incluindo a acolhida dos pequenos, as refeições e os momentos direcionados às atividades lúdicas. A Creche havia preparado um dia repleto de brincadeiras, pois estava sendo celebrado o Dia do Estudante.

⁴Quanto a distribuição das crianças é feita de acordo com as idades: Grupo I – Um ano; Grupo II - Um ano e meio a Dois anos e Grupo III –Entre dois e três anos.

A área externa da instituição foi dividida em dois ambientes, cada um deles com várias opções de atividades, incluindo amarelinha, escorrega e túnel. Nesses espaços as crianças tinham a livre opção de escolher o brinquedo ou brincadeira preferida, propiciando liberdade de experiência, pensamento e contestação, o que pode trazer muitos benefícios para o desenvolvimento das crianças no que concerne à convivência com seus pares.

Ao longo das vivências observadas neste dia, nos chamou a atenção como a afetividade se fez presente em cada um desses momentos, tendo sido marcados por abraços e sorrisos nas trocas entre alunos e funcionários de modo geral. Como orienta os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (PCNEI, BRASIL, 1998), ter esse ambiente acolhedor ajuda a propiciar situações que promovem o crescimento da criança, auxiliando-a, desde pequenas, a enfrentar os possíveis conflitos.

Conhecendo as docentes: respostas das perguntas do seu perfil pessoal e profissional

Nosso estudo compreende uma amostra de três docentes, cujos perfis profissionais serão a seguir descritos. **Perfil profissional:** todas as participantes com formação em Licenciatura em Pedagogia e pós-graduação na área educacional. **Tempo de atuação profissional:** uma docente com dez anos de atuação e duas com mais de vinte anos. **Tempo de atuação na Instituição:** duas desde a fundação da creche, há dois anos e uma há três meses. Considerando a importância de conhecer a trajetória das professoras, realizamos questões que delimitassem o perfil profissional. Para tanto, iniciamos a entrevista pedindo que as participantes relatassem suas trajetórias profissionais: área de formação, onde se formou e o percurso profissional construído.

O direito a Conviver na Creche Municipal Cristo Rei: o que dizem as professoras

Os direitos de aprendizagem, delimitados pela BNCC (BRASIL, 2017), orientam o trabalho dos educadores para que as vivências do ambiente escolar estejam de acordo com os aspectos considerados fundamentais para a aprendizagem de crianças de zero a cinco anos. A esse respeito, Oliveira (2019, p.81) destaca que eles são fundamentais para construção curricular da Educação Infantil, que deve orientar a produção do currículo “tanto pelos interesses singulares e coletivos das crianças, considerando seus aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos, quanto por objetivos de aprendizagem que articulem os direitos das crianças com desafios que são hoje apresentados às novas gerações”.

Desse lugar a BNCC (2017) invoca a necessidade de uma intencionalidade pedagógica nas instituições educativas que trabalham com as infâncias, dizendo que isso “consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si l e ao outro”, ou seja, que assegurem o direito à convivência.

Assim, compreendendo que entre as principais demandas postas as novas gerações estão aquelas ligadas a convivência, elaboramos perguntas que objetivavam entender quais as percepções das participantes sobre a relevância do direito a Conviver diante do desenvolvimento integral das crianças. Iniciamos esse bloco de perguntas, indagando: *Qual relevância você atribui às relações de convivência para o desenvolvimento integral das crianças?* Na perspectiva da P1, é importante trabalhar as relações de convivência na Educação Infantil já que “as regras de convivência são importantes sobretudo pra formação humana”, argumentando ainda que:

[...] essa questão do conviver a gente precisa trabalhar desde pequenininho, né? Entendendo também suas preferências, saber que existe um limite. Então assim a gente trabalha com eles desde pequenininho sobre isso. A importância desse respeito, respeito as suas preferências, respeito as diferenças, e assim vai. (P1).

De fato, para as professoras lidarem com as emoções das crianças precisam enxergá-las de forma única e individualizada, visando entender as necessidades que precisam ser trabalhadas nelas. Porém, quando se trata das relações de convivência, precisamos valorizar não apenas as subjetividades de cada criança, mas, também as experiências coletivas, que ocorrem por meio das interações, sendo consideradas por Vygotsky (1998), como fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, motor e social da criança.

Quando analisamos os dados referente a P2 encontramos a compreensão de que, para o trabalho com a convivência, não é suficiente olhar para coletividade. Isso porque a professora defende que:

“[...]para uma boa convivência em sala de aula você tem que procurar conhecer um pouquinho do seu aluno, nas suas limitações, o que é que tá acontecendo pra procurar ajudá-lo, então se você não procurar fazer essa parte, você não vai conseguir desempenhar um bom trabalho em sala de aula, para uma boa convivência com todos em sala.

Entendemos que essa compreensão também é importante para a convivência entre as crianças, considerando que, como destacam a DCNEIs (BRASIL, 2010, p.17), para que a escola assegure uma proposta pedagógica que respeite às infâncias ela deverá favorecer “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a

sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa”.

Com isso, quando docentes encorajam a autonomia das crianças e, ainda conhece a gênese de suas ações, superando a mera descrição de seus comportamentos, se tornam capazes de potencializar a interação e favorecer o respeito ao direito de conviver garantido aos meninos e meninas.

Para a P3, as vivências compartilhadas possibilitam às crianças adquirir habilidades interpessoais, pois interagem melhor em sociedade, aprendendo a ter uma boa convivência com os demais sujeitos presentes em seu meio. Sobre isso ela destaca que “através da interação com o outro as crianças vão se descobrindo, aprendendo a dividir, a compartilhar”. Com isso podemos observar que a P3 evidencia a dinâmica relacional da aprendizagem, tal como posto na BNCC (BRASIL, 2017) quando destaca que “é na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista”.

De modo geral, através das respostas percebemos que as professoras, ainda que em diferentes percepções, consideram que as relações de convivência são importantes no dia a dia da Educação Infantil, mas fazem uso de uma descrição mais evasiva, sem referenciar, por exemplo, o eixo das interações de forma explícita e os caminhos que usam para que a convivência na escola seja um valor.

Assim, buscando delimitar mais a questão, a fim de conhecer quais práticas intencionais as professoras consideravam garantir o direito à convivência, indagamos: *A instituição tem assegurado esse direito? De que maneira?*

Sobre como esse direito vem sendo garantido, a professora 01 cita alguns momentos vivenciados coletivamente, como, por exemplo, o café da manhã, experiência na qual as crianças são incentivadas a se alimentar de forma autônoma. Além disso, a professora desataca:

A gente tem o momento do bom dia e no bom dia a gente está acolhendo todas as crianças. E aí depois do momento do bom dia vem o café da manhã e, aqui no café, nós estamos juntos, coletivamente, onde um vai motivando o outro. Então, esse momento também é muito importante, esse momento coletivo. Temos também o momento de contação de história, o momento de ouvida das crianças, né? A gente tem também o espaço do parquinho... Esse brincar juntos, esperar sua vez, né? Então assim, a gente tem assegurado sim, nas nossas rotinas, esse momento desse conviver. (P01)

A P1 traz em sua em sua narrativa, momentos relevantes para a promoção do direito a conviver, ao considerar que os espaços coletivos se tornam uma possibilidade para o

desenvolvimento de práticas docentes intencionais que assegurem a convivência. Isso porque, a opção por trabalhar com a coletividade permite a cooperação de práticas e de saberes provenientes da diversidade cultural, social, econômica e cognitiva. Tal prática enfatiza, ainda, a participação ativa da criança, construindo possibilidades para que o professor desenvolva um trabalho onde a interação entre os envolvidos ocorra em favor da troca de conhecimentos e de experiências (AMARAL, 2006).

Assim como a P01, as demais professoras também responderam que a creche tem assegurado o direito a conviver. Entretanto, diferentemente do que aconteceu com a participante anterior, as entrevistadas P2 e P3, em suas respostas, não citaram como essas relações vêm ocorrendo cotidianamente. Essa omissão demonstra uma incompreensão no que diz respeito as atividades cotidianas ligadas ao direito a conviver, ou, ainda, a não compreensão de que esse direito precisa ser assegurado pedagogicamente, através de mediações dotadas de intencionalidade no espaço e tempo da creche, tal como já mencionado pela BNCC (Brasil, 2017).

Esse achado corrobora para que nos chamou atenção Sônia Kramer, “a educação infantil, como espaço de socialização e convivência, que assegure cuidado e educação da criança pequena, não é ainda realidade das creches e pré-escolas brasileiras (KRAMER, 1999, p.25)”. Desse modo, compreender o que de fato a qualidade das relações de convivência implicam para o sucesso da Educação Infantil, consiste em associar conhecimento e prática no cotidiano do fazer docente. Como aponta Amaral (2006):

Não existe uma “receita” para o trabalho com grupos diversificados, existem algumas experiências, algumas “pistas”, algumas teorias, algumas práticas que, uma vez conhecidas, podem servir de referência para uma prática pedagógica bem-sucedida com grupos heterogêneos. (AMARAL, 2006, p. 58).

Apesar de concordarmos que não há uma fórmula mágica, corroboramos com Knoener et al (2022, p. 995) quando afirmam que “a escola é um espaço privilegiado para possibilitar a construção de ações que promovam uma convivência ética e democrática, mas, não há como construir pontes sem tijolos, ou seja, sem que os "construtores" tenham espaços de formação”.

Deste modo, quando o docente acredita que apenas “estar juntos na escola” é suficiente para garantia do direito à convivência, temos um trabalho que não efetiva a garantia do direito e, com isso, fere a função social da escola. Assim, considerando as especificidades trazidas pela pandemia para convivência escolar, construímos um bloco de questões direcionadas ao contexto do ensino remoto emergencial e os impactos na convivência escolar.

Impactos pandêmicos nas interações presenciais através do olhar docente

Levando em consideração que o fechamento das escolas, assim como já pontuado, impactou nas formas de convivência, nos interessou avaliar a opinião das docentes sobre os principais impactos da pandemia para a primeira infância. Para tanto fizemos a seguinte pergunta: Sabemos que a pandemia trouxe diversos impactos negativos para a educação. Você acredita que esses impactos tenham afetado as relações de convivência entre as crianças pequenas? Se a resposta for sim, em quais aspectos é possível perceber essas mudanças?

No geral, para as professoras, a pandemia trouxe prejuízos ao desenvolvimento das crianças em termos da aprendizagem em geral, das habilidades motoras e da linguagem. No que concerne, especificamente a convivência, outra questão levantada pelas entrevistadas P1 e P2 foi em relação a readaptação à rotina escolar presencial, o que pode ser compreendido nos trechos abaixo:

Quando as crianças voltaram, voltaram chorosas, passando pela readaptação escolar. O início da adaptação deles, como é uma turma de Grupo I, é bem difícil. Há muito choro e, aí, quando quebra esse rotina, vem novamente a questão da readaptação (P1).

Para as crianças, a adaptação em sala de aula novamente, muitos não queriam vir para escola, preferiu ficar em casa, porque estava na frente da televisão, comendo o que queria, ia dormir na hora que queria. Então, aqui na instituição existem regras, horário para se fazer cada coisa. Então eles tiveram que se readaptar, entendeu? Quando houve o retorno, tiveram que se readaptar (P2).

Embora ambas as docentes tenham levantado a questão da adaptação com um dos entraves da pandemia, consideramos que, apenas, a P2, de fato considera essa questão como derivada do isolamento social. Isso porque a docente P01 atua junto aos bebês que, em função da pouca idade, já entraram na escola presencial, sem a interrupção do ensino remoto emergencial.

Desse modo, assim como também identificado pelo estudo feito pela FMCSV (2022), a P02 destaca a dimensão da adaptação, embora faça isso de forma mais estereotipada, considerando que a dificuldade da criança em adaptar-se a escola é fruto da rejeição dela às regras, o que, de fato, pode não ser verdade. Crianças ainda pequenas, após passarem bastante tempo em casa com adultos de referência, podem se sentir inseguras em outro espaço, rejeitando, portanto, a escola.

Sabemos que o processo de adaptação das crianças ao ambiente escolar pode ser doloroso, tendo em vista que ao participar de outro ambiente ao qual não está familiarizada, por vezes pode causar medos, inseguranças. Assim, reconhecendo que a pandemia acentuou ainda

mais essas inseguranças, é dever da instituição facilitar o processo, minimizando o sofrimento e propondo atividades que proporcionem segurança e conforto aos pequenos e às pequenas.

Outros aspectos negativos trazidos pelas professoras foram retração e o medo: “No início as crianças ficaram assustadas porque elas não interagem da mesma forminha, mas a gente também começou a trabalhar a questão do amiguinho, do abraço, do sorriso” (P1) - “Então as crianças ficaram muito retraídas. Olhe, tem criança que até hoje não quer tirar a máscara com medo” (P3). As docentes também fizeram referência ao uso da máscara para apontar a dificuldade na comunicação com as crianças bem pequenas.

Para Anjos e Francisco (2021), esses e outros impactos revelam ainda mais a necessidade de preocupação, proteção e cuidado com a infância, sendo esse um dever de todos nós. Por isso, a necessidade de compreender os impactos da pandemia e, assim, criar estratégias para que as crianças consigam construir repertório de convivência para lidar com essa experiência traumática coletiva que foi o distanciamento social decorrente do novo coronavírus.

Quando perguntamos às *Professoras como elas têm lidado com essas situações de mudanças em decorrência da pandemia e quais têm sido seus maiores desafios na atualidade*, em unanimidade argumentaram que hoje já não sentem tanta dificuldade em lidar com o cenário atual no cotidiano escolar, seja “porque as crianças já estão sem máscara” (P1) ou “porque a pandemia está passando”(P3). Apenas a P3, argumentou sobre os desafios pós-pandêmicos.

O meu maior desafio é esse: continuar a interagir as crianças uma com a outra, porque a pandemia deixou uma marca muito negativa. E eles já vieram com uma carga de casa, com aquilo na cabeça: “olhe, não pode isso, não pode aquilo”. Então as crianças ficaram muito retraídas. Olhe, tem criança que até hoje não quer tirar a máscara, mesmo a gente falando: “ó, tira a máscara para a gente lavar a boquinha!”, sente aquela dificuldade: “não tia, porque se eu tirar, eu posso morrer”. Então, não é só o conteúdo escolar que a gente tá ensinando às crianças, mas também ensinar a ela a tirar aquilo da cabecinha dela, que a gente pode conviver com isso, que a pandemia tá passando, que a gente tem que se adaptar. Para a criança voltar ao seu normal... ficou complicado (P3).

A saúde mental das crianças no contexto pós-pandemia deve ser discutida no ambiente escolar, tendo em vista que tal período provocou impactos psicológicos nas crianças, na medida em que as os pequenos e pequenas passaram por diversas situações de estresse fora do ambiente escolar, tais como medo da infecção, informações inadequadas, falta de contato pessoal com coleguinhas e a perda financeira da família. De acordo com Linhares e Enumo (2020), precisamos conhecer e avaliar os impactos na saúde física e mental das crianças, associando a uma análise criteriosa do contexto de funcionamento dos serviços dispostos nas instituições

educacionais, já que a pandemia está passando e o desenvolvimento da criança continua e precisa ser protegido considerando as marcas do tempo pandêmico.

Observações: vivências e trocas no dia a dia da Creche Municipal Cristo Rei

Com o intuito de analisar como a Creche tem vivenciando experiências que possam favorecer o direito a Conviver, estabelecido pela BNCC (BRASIL, 2017), buscamos observar, registrar e analisar como as relações de convivência ocorrem dentro e fora das salas de aula. A seguir iremos descrever algumas situações cotidianas presenciadas na creche.

Durante nossa segunda semana de visitas, presenciamos alguns dos eventos ocorridos na Semana do Bebê, ação “que tem o objetivo de reforçar a importância de ações, projetos e programas voltados para a primeira infância, faixa etária que vai do nascimento até 6 anos de idade” (UNICEF, 2021).

Ao longo da mesma semana, a programação incluiu rodas de conversa, atividades recreativas, contação de história, orientações de saúde e outros serviços destinados às crianças, familiares e profissionais da Prefeitura. Em uma dessas atividades propostas pela Prefeitura do Recife, uma profissional instruiu a equipe escolar sobre como realizar a *Shantala*, indicando alguns benefícios da técnica. De acordo com a profissional a massagem pode acalmar os bebês e as crianças pequenas.

Na sequência das observações, presenciamos uma contação de histórias envolvendo a importância do banho de maneira lúdica, através do auxílio de uma canção. Após a contação, para colocar em prática o que foi prestigiado na história, a professora realizou uma dinâmica na própria sala de aula utilizando uma banheira pequena com água, um sabonete líquido, uma toalha e uma boneca. De forma lúdica, meninos e meninas foram chamados para participar das ações de cuidados com a boneca, relacionando a higiene à prevenção da covid-19. Experiências assim podem ser pensadas, também, como benéficas à convivência, posto que “a professora pode ter em mente diferentes finalidades: fazer juntos uma coisa de que todos gostam, estreitando os vínculos e desenvolvendo o sentido de coletividade; discutir temas relevantes para o grupo ou para alguma criança em particular” (BRANDÃO, ROSA, 2011, p. 38).

Ainda observando a rotina do Grupo I, presenciamos o momento do recreio no parquinho. Nesse espaço as crianças tinham a livre opção para brincar com os recursos aldispostos: escorregador, casinha, gangorra e gira-gira. Percebemos que durante as brincadeiras as crianças lidavam com inúmeras situações relacionais, próprias das interações

paritárias: conflitos, frustrações, resolução de problemas, trocas de experiências, entre outras. Elas estavam imersas em situações sociais vivenciadas como forma de satisfação de suas necessidades, que não era possível realizar em determinado momento. Sobre os conflitos, Galvão (2008) nos esclarece que:

No plano interpessoal, aprendido como oposição ao outro, o conflito tem papel decisivo no processo de construção da consciência de si. Levando em conta o estado inicial de indiferenciação da personalidade, a oposição permitiria sua progressiva constituição (GALVÃO, 2008, P.24).

Nesse sentido, a oposição com o outro significaria a construção da própria autonomia em pensar, agir e ser da criança e, desse modo, ao se oporem umas às outras, estariam constituindo suas personalidades num processo de diferenciação do mundo real. Daí a importância de o professor conhecer o significado dessas relações de conflito para melhor lidar com essas ocorrências na instituição, ampliando as possibilidades das crianças.

Em outra observação, realizada em um dia atípico no qual a professora do Grupo II esteve ausente, duas turmas foram unidas na mesma sala de aula. A professora responsável pela turma nos explicou que, nesse dia, “a prioridade é o cuidar”, explicando que ela não teria como seguir o planejamento do dia, já que havia muitas crianças em sua responsabilidade.

Ressaltamos também que a Educação Infantil exige atividades de cuidado, já que as crianças pequenas ainda não possuem autonomia plena para desenvolver cuidados com a alimentação e higiene pessoal, por exemplo. Quando adotamos um olhar atento sobre as crianças pequenas para melhor compreendê-las, além de suprir os cuidados básicos, estamos fortalecendo as relações com elas e possibilitando interações entre os envolvidos nesse processo.

Sendo assim, subjaz a ideia de que as ações de cuidado além de racionais são, sobretudo, interativas, pois demandam o desvelo, a criação de vínculos, o acolhimento do outro apesar das diferenças, a construção de conhecimentos culturais e atitudes sociais (MACEDO; DIAS, 2006, p. 4).

Desse modo, era importante que a docente tivesse percebido e anunciado que educar e cuidar compõem as duas faces de uma mesma moeda: a prática pedagógica na Educação Infantil. Isso ajudaria a tomada de consciência, por parte dela, da potência relacional garantida pelo cuidar.

Como isso não ocorreu e, ainda, pela alteração da rotina, a sala estava bastante agitada e, na tentativa de acalmar as crianças, a professora convidou todos para que ouvissem uma história. Antes de iniciar a contação, a professora pediu que os pequenos organizassem a sala guardando os brinquedos nos caixotes e assim eles fizeram. Durante a contação da história “Era

Uma Vez Um Gato Xadrez”, a maioria das crianças optou por ouvir a história, sentados próximos à professora. Entretanto, outros preferiram brincar distante do grande grupo. Ao finalizar a contação a professora perguntou ao grande grupo: “Quem tem cachorro? Quem tem gato?”. As crianças ficaram entusiasmadas e participaram, compartilhando os nomes e as características de seus animais de estimação.

Brandão e Rosa (2011, p. 38), apontam os benefícios desses momentos, já que “ao ouvirem histórias as crianças são mobilizadas em vários aspectos, envolvendo seu corpo, suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, seus sentidos, sua memória, sua imaginação”. Portanto, percebemos a leitura deleite também como uma estratégia válida para que as vivências sociais e interativas ocorram a favor do desenvolvimento das crianças e da convivência entre elas.

Além disso, é, justamente, em momentos como esses que as relações de convivência são experienciadas, pois é a partir de momentos coletivos, como as rodas de leitura, que a criança tem oportunidade de ampliar suas experiências, através do compartilhamento da fala, dos gestos, movimentos, dos gostos semelhantes, da sua identificação com os personagens, bem como as imitações que eles fazem seguindo a mediação de um adulto. Ademais, ao participar de uma roda de histórias as crianças desempenha, também, papéis de ouvintes e falantes, alternando turnos na comunicação, ação fundamental para uma convivência respeitosa.

Ainda no contexto da proposta, surgiu um conflito: uma criança bateu em outra. A professora, levando o conflito para toda turma, perguntou em voz alta: “Gente, pode bater no colega?”. Os pequenos responderam que “não!”. A professora lembra ao grande grupo: “Temos que respeitar nossos colegas” e, em seguida cantou uma canção sobre as palavrinhas mágicas.

Embora saibamos que a intenção da educadora era mobilizar as crianças para resolução de conflitos, percebemos que ela não favoreceu mobilizações importantes que ajudassem as crianças, de forma ativa, na participação. Isso porque, como destacam De Vries e Zan (1998, p. 38) “ensinar as crianças a simplesmente comportarem-se de uma determinada maneira é ignorar o cultivo do sentimento de necessidade de comportarem-se de forma moral”.

Esse cenário é bastante comum em turmas de Educação Infantil, posto que, de modo geral, educadores da infância não reconhecem que os conflitos pertencem às crianças e, por isso, devem ter a participação delas na resolução. Justo por isso, “o sucesso do trabalho com as crianças em situações de conflito depende de acreditar que elas podem solucioná-los” (DE VRIES, ZAN, 1998, p. 92). Assim, não é suficiente perguntar aos pequenos e às pequenas se podem bater uns nos outros. Urge mobilizarmos ações para que eles pensem sobre como se

sentiram na resolução de conflito, como poderiam ter resolvido sem que fosse pela via violenta e, ainda, ajudar as crianças a restaurarem o relacionamento.

Nos momentos destinados à alimentação, como no café da manhã, percebemos como a convivência entre crianças de diferentes faixas etárias pode favorecer o desenvolvimento motor e cognitivo dos pequenos e pequenas. Através da imitação, as crianças menores aprendem umas com as outras a se alimentar de forma autônoma. A partir do conceito de imitação concebido por Vygotsky (2007), pode-se inferir que a criança pode adquirir novas formas de comportamento, podendo adquirir ações intelectuais muito além dos limites de suas próprias capacidades.

Desse modo, quando pensamos no direito à convivência, os momentos de refeição não são puramente de cuidado com a alimentação, posto que se constituem como situações ricas em potencial de partilha, a fim de que meninos e meninas possa aprender sobre si próprios, sobre o outro e sobre ações compartilhadas (DE VRIES; ZAN, 1998). Justo por isso nestes momentos também identificamos situações de conflitos. Em uma das ocasiões, o lanche oferecido foi composto por frutas (bananas em rodela e pedaços de mamão), de modo que cada criança recebeu um prato com um mix das duas frutas. A partir disso, ocorreram conflitos pela preferência das frutas, de modo que algumas crianças pegavam as frutas do prato do colega ao lado. Essa situação gerava choro ou tapas na mão do coleguinha que tentava impedir que outras crianças pegassem seus lanches.

Ao observarem essas situações, as auxiliares de sala devolviam as frutas de quem tinha sido tomada, acompanhada da intervenção, “não pode pegar o lanche do colega!”. Embora saibamos que a apresentação da regra é importante para que as crianças possam cumpri-las, sabemos, também, que apenas isso não é suficiente. Era importante que nestas situações fosse invocado o respeito como valor moral inegociável e, ainda, que os sentimentos de quem teve as frutas tiradas do prato pudessem ter sido reconhecidos.

Diante das situações de conflito presenciadas, percebemos que as crianças conhecem as regras da Creche. Porém, elas não reconhecem o porquê precisam cumpri-las, além de, não reconhecerem o sentido dessas regras. Ainda que não possuam um “senso de justiça” evidente, as crianças demonstram fazer uma distinção entre o certo e o errado. Dessa forma, cabe aos educadores incentivar que a criança reconheça a necessidade das regras, assumindo a responsabilidade pelo cumprimento delas, e ainda trabalhar o desenvolvimento da moral da autonomia. É nestas experiências que crianças, ainda egocêntricas, podem ter suas primeiras experiências de empatia. Desse modo, assim como nos chamou atenção Galvão (2008), quando

os conflitos são tomados como importantes e necessários ao desenvolvimento das crianças eles podem melhorar a convivência.

Em um outro episódio, ao irem brincar no parquinho, a turma no Grupo I protagonizou alguns conflitos, a exemplo: não querer compartilhar o espaço da casinha ou negar o toque do outro, o que gerou uma série de episódios envolvendo o choro. Vale ressaltar que, em todos esses momentos, a profissional entrevistou conversando com as crianças e sinalizando que aquelas atitudes eram inadequadas, pois elas precisavam dividir os objetos, brinquedos e espaços com os colegas para que todos conseguissem brincar juntos.

Embora o reconhecimento do conflito traga a necessidade de alguma intervenção, observamos que as situações de convivência eram objeto de investimento, quase sempre, nos momentos de estresse. Desse modo, não localizamos, em nossas observações, situações nas quais as crianças pudessem pensar sobre a convivência, tampouco falar sobre ela de forma preventiva. Consideramos essa ausência problemática, posto que, na infância, a interação entre as crianças é indispensável para a construção de aprendizagens significativas dentro e fora do ambiente escolar..

Por fim, ainda sobre o que orienta a BNCC (BRASIL, 2017, p. 34) sobre o direito a Conviver, como sendo necessário “conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos[...], durante o período de visitas, constatamos que as trocas que ocorrem entre crianças e adultos se restringiram ao convívio com os funcionários da própria Creche, já que não presenciamos atividades desenvolvidas com os familiares das crianças ou mesmo com a comunidade local, o que poderia favorecer a ampliação do “conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas” (BRASIL, 2017, p. 34).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um espaço de formação humana, sendo lócus privilegiado para a ocorrência de trocas afetivas, de diálogos, resolução de conflitos e tantos outros aspectos que envolvem a convivência entre crianças. Portanto, exige um trabalho complexo, onde haja uma relação orgânica entre todos os seus seguimentos, respeitando as singularidades na pluralidade dos sujeitos e as situações de interação como objeto de conhecimento para que a convivência seja um valor cultuado nas relações.

Justo por isso as instituições de Educação Infantil se constituem em importantes espaços de socialização, pois, possibilitam às crianças o contato com pessoas de diversas origens

socioculturais, transformando esse contato em uma ampla experiência educativa mediada por outras pessoas: crianças e adultos. As vivências nesses espaços ocasionam o reconhecimento da existência do outro, das singularidades que cada colega possui.

Conquistar e garantir esse espaço, onde as relações de convivência sejam valorizadas, de acordo com os seus benefícios para a formação integral dos meninos e meninas, como já explicitado nos estudos apresentados ao longo desse trabalho, tem sido desafiador. Por conta disso, o professor deve observar os seus ambientes de aprendizagem e as peculiaridades de cada criança e, partindo dessa premissa, planejar e estabelecer em seu planejamento a inclusão do direito a Conviver como inalienável para todos, atingindo o desenvolvimento da coletividade ou de cada criança individualmente.

Foi por isso que objetivamos, então, nos debruçarmos sobre a questão da convivência, considerando que é um direito fundamental em todos os tempos, sobretudo nestes dias atuais marcados pelos efeitos de uma pandemia e do distanciamento social dela decorrente. Nossos resultados indicam que existem incompreensões acerca da finalidade e da conceituação do direito a conviver por parte das entrevistadas, mas que as práticas pedagógicas adotadas podem possibilitar a construção de espaços coletivos e participativos dentro da creche, embora não tenham sido, intencionalmente, planejadas com tal objetivo.

Justo por isso é preciso que haja formação docente para que as oportunidades de conflitos vividos na escola consigam ser reconhecidas como espaços privilegiados de saberes. Isso porque reconhecemos que as concepções expressas pelas professoras não é apenas o resultado de uma construção pessoal, mas, sim sócio-histórica, o que nos leva a refletir o quanto precisamos quebrar barreiras com intuito de evidenciar a importância do direito a conviver.

Dito isso, destacamos que não serão suficientes, apenas, os esforços individuais de professoras bem-intencionadas, mas, sim, a existência de um projeto educativo que considere a relevância da convivência na escola e, portanto, assegure um currículo no qual estar juntos tenha relevância.

A partir das observações realizadas, percebemos que as educadoras valorizam os espaços destinados às atividades coletivas, onde há abertura para as brincadeiras e os conflitos, como ferramenta também de aprendizagem. Como determina a BNCC (BRASIL, 2017) “as interações e brincadeiras” são os eixos estruturantes na Educação Infantil e, por isso, interagir e brincar caracterizam o cotidiano da infância. Para além da sala de aula, acreditamos que são nesses espaços variados da escola onde iremos poder retomar a convivência, sobretudo considerando as especificidades advindas do longo período em que as creches e pré-escolas passaram fechadas.

Concluímos destacando, então, que para a ocorrência de desenvolvimento integral das crianças é preciso que seja possibilitado ambientes e tempos nos quais elas possam explorar, criar suas próprias perspectivas, desenvolver a sua autonomia e se sentir estimuladas nas realizações das atividades propostas. Os aspectos assistenciais oferecido pela Creche, reconhecidos pela população em geral, são importantes, mas a dimensão educativa, social e cultural não pode ser substituída, pois se encaixam como condições cruciais para favorecer o desenvolvimento das crianças e seus direitos de cidadania, sobretudo participando e convivendo.

REFERÊNCIAS

AMADO, João; FERREIRA, Sónia. **A Entrevista na Investigação Educacional**. In: Manual de Investigação Qualitativa em Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013.

AMARAL, A.L. O trabalho de grupo: Como trabalhar com os “diferentes”. In: VEIGA, P.A (org). **Técnicas de Ensino**: Novos Tempos, Novas configurações. Campinas: Papirus, 2006.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; FRANCISCO, Deise Juliana. **Educação Infantil e Tecnologias Digitais: reflexões em tempos de pandemia**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23,n. Especial, p. 125-146, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/79007/45378>.

ANJOS, Cleriston Izidro dos.; PEREIRA, Fábio Hoffmann. **Educação Infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 3-20, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/79179/45389>.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez. Portugal: Porto, 1994. p.15 a 51.

BRANDÃO, Ana Carolina P; ROSA, Ester C. S (Orgs.) **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (2ª edição)

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394 de dezembro de 1996**: lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº05/2020**. Brasília, 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

DE VRIES, Rheta. ZAN, Betty. **A ética na educação infantil: o ambiente sociomoral na escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FERNADES, Odara de Sá; ELALI, Gleice Azambuja. **Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar. O que aprendemos observando as atividades das crianças**. Paidéia, Ribeirão Preto, vol.18 no .39, 2008.

FIERRO EVANS, Maria Cecilia; TAPIA, Guillermo. Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México. In: FÚRLAN, Alfredo; SCHWARTZ, Terry Carol Spitzer (Orgs.). **Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011**. Ciudad del México: ANUIES, 2013, p. 73-131.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. **Desigualdades e impactos da covid-19 na atenção à primeira infância**. [S.l.]. Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, 2022. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2022/09/PublicacaoDesigualdadesImpactosCovidAtencaoPrimeiraInfancia.pdf_092022.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Pesquisa “Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica”: Disponível: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1/> Acesso em: 30 de out. 2022.

GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

KRAMER, Sonia. **O papel social da educação infantil**. São Paulo, (1999).

KNOENER, D. F.; SANTOS, N. C. P.; DUARTE, L. M. A promoção da convivência ética e a prevenção da violência na escola: Considerações sobre a formação docente. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, e022094, jul. 2022. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.3.16954>

LINHARES, M. B. M.; ENUMO, S. R. F. **Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil**. Estudos de Psicologia (Campinas), 37, e200089. 2020.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro. DIAS, Adelaide Alves. O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na Educação Infantil. 29º Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: **aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 4ª ed.2000..

RABELLO, Elaine; Passos, José. SILVEIRA. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. 2011. Disponível em: <<http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>>. Acesso em 15 de maio de 2015.

STRAVOGIANNIS, Katherine. O valor das propostas sensoriais na Educação Infantil. **Pedagogia e Infância**, 2017. Disponível em: <https://pedagogiaeinfancia.com.br/o-valor-das-propostas-sensoriais-na-educacao-infantil/>. Acesso em 05, abr. de 2022.

UNICEF. Semana do Bebê Recife. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/em-parceria-com-o-unicef-semana-do-bebe-do-recife-comeca-nesta-segunda-feira>. Acesso em: 10 ago. 2022.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VYGOTSKY, L.S. 1982. **Obras Escogidas: problemas de psicologia geral**. Gráficas Rogar. Fuenlabrada. Madrid.

VYGOTSKY, L. S. (1998). **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. (2007). **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes.