



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E
GESTÃO SOCIAL**

JULIANA MESSIAS DE LIMA

**GESTÃO SOCIAL DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA PROPOSIÇÃO DE RECOMPOSIÇÃO PARA O
MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE - BA**

Salvador
2025

JULIANA MESSIAS DE LIMA

**GESTÃO SOCIAL DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA PROPOSIÇÃO DE RECOMPOSIÇÃO PARA O
MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE - BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Gestão Social da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento e Gestão Social.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Carolina de Souza Sampaio

Salvador
2025

Escola de Administração - UFBA

L732 Lima, Juliana Messias de.

Gestão social das aprendizagens na educação infantil: uma proposição de recomposição para o município de São Francisco do Conde - BA / Juliana Messias de Lima. – 2025.

116 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Carolina de Souza Sampaio.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia,
Escola de Administração, Salvador, 2025.

1. Educação pré-escolar – Finalidades e objetivos - São Francisco do Conde (BA). 2. Programas de aprendizado. 3. Gestão social - Aspectos educacionais. 4. Aprendizagem – Avaliação. 5. Educação infantil. 6. COVID19, Pandemia de, 2020 – 2023 – São Francisco do Conde (BA) – Aspectos sociais. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração. II. Título.

CDD – 372.21




Universidade Federal da Bahia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E GESTÃO SOCIAL (PPGDGS)


ATA Nº 3

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E GESTÃO SOCIAL (PPGDGS), realizada em 15/08/2025 para procedimento de defesa da Dissertação de Mestrado PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO E GESTÃO SOCIAL no. 3, área de concentração Desenvolvimento e Gestão Social, do(a) candidato(a) JULIANA MESSIAS DE LIMA, de matrícula 2022119080, intitulada GESTÃO SOCIAL DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSIÇÃO DE RECOMPOSIÇÃO PARA O MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE - BA. Às 09:00 do citado dia, EAUFBFA - Sala 12, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Prof. que apresentou os outros membros da banca: Prof. Dr. GUILHERME MARBACK NETO, Profª. Dra. MARIA CAROLINA DE SOUZA SAMPAIO e Profª. Dra. MARY VALDA SOUZA SALES. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo(a) candidato(a), tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Documento assinado digitalmente
 **MARY VALDA SOUZA SALES**
Data: 15/11/2025 08:58:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Dra. MARY VALDA SOUZA SALES, UNEB

Examinadora Externa à Instituição


Documento assinado digitalmente
 **GUILHERME MARBACK NETO**
Data: 15/11/2025 08:38:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. GUILHERME MARBACK NETO, UFBA

Examinador Interno

Documento assinado digitalmente
 **MARIA CAROLINA DE SOUZA SAMPAIO**
Data: 15/11/2025 09:06:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. MARIA CAROLINA DE SOUZA SAMPAIO, UFBA

Examinadora Interna
Documento assinado digitalmente
 **JULIANA MESSIAS DE LIMA**
Data: 13/11/2025 15:11:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Mestrando(a)

A meus pais, por terem caminhado comigo ao longo dessa jornada.
Jade, filha amada, por ter me feito descobrir o melhor de mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado o dom da vida, apesar de todas as dificuldades que fazem parte desta.

Agradeço aos que vieram antes de mim por me fazerem acreditar que era possível.

Agradeço aos meus, vocês me ajudaram a chegar até aqui! Mãe, você sempre acreditou ser possível e me deu a mão sempre que precisei. Pai, ainda que tenha sido um apoio mais silencioso, estava ali nas necessidades. Filha, não foi fácil maternar e escrever uma dissertação, mas você me fez uma mulher muito mais forte e decidida. Uéslei, obrigada por não soltar minha mão, mesmo quando não entendia o que estava fazendo ou faltando concluir.

Obrigada Ana, por me ajudar com a Residência Social.

Obrigada Márcia, Jislande, Vigna, Fabíola, Fabiana, Cris, Bia, Mary, Carolina, Alê e tantas outras mulheres que fortaleceram essa corrente e contribuíram com todo esse processo.

Agradeço a todos que de alguma forma colaboraram com esta conquista.

EPÍGRAFE

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação
como processo permanente.

Paulo Freire (1996, p. 57)

LIMA, Juliana Messias de. **Gestão Social das aprendizagens na Educação Infantil: uma proposição de recomposição para o município de São Francisco do Conde - BA**. Maria Carolina de Souza Sampaio. 2025. 116 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Desenvolvimento e Gestão Social). Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, 2025.

RESUMO

A presente dissertação conecta a Gestão Social e a Recomposição das Aprendizagens dos estudantes da pré-escola do município de São Francisco do Conde - BA. Trata-se de um estudo de caso realizado na Escola Juvenal Eugênio de Queiroz, localizada no município de São Francisco do Conde/BA, onde a pesquisadora atua profissionalmente, tornando-a sujeito implicado na pesquisa. A questão norteadora é fundamentada no modo como o processo de Recomposição das Aprendizagens pode ser efetivado na pré-escola da rede municipal de ensino de São Francisco do Conde. O objetivo é investigar os métodos utilizados para alcançar a Recomposição das Aprendizagens na pré-escola, a partir dos seguintes objetivos específicos: i) identificar as implicações educacionais das aprendizagens dos estudantes da Educação Infantil decorrentes do afastamento presencial; ii) verificar os conhecimentos subsunçores dos discentes; iii) descrever métodos de ensino direcionados à Recomposição das Aprendizagens na pré-escola. O estudo delinea-se a partir de pesquisa bibliográfica e documental, coleta de dados por meio de diário de observação elaborado nas turmas em que a pesquisadora é docente, assim como entrevista e aplicação de questionário com docentes atuantes na pré-escola e integrantes da rede municipal de ensino. Utilizaram-se métodos da pesquisa-aplicação em educação, assim como métodos indutivo e comparativo. A análise dos dados coletados será realizada com base nos princípios da análise de conteúdo. Constatou-se que diversas estratégias utilizadas na Recomposição das Aprendizagens são práticas comuns ao ensino infantil. Foi criado o conceito de reorganização das experiências educacionais e foi feito um guia com orientações para implementação como produto desta pesquisa.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Educação Infantil. Recomposição das aprendizagens.

LIMA, Juliana Messias de. **Gestión Social de los aprendizajes en la Enseñanza Infantil: una proposición de recomposición para la ciudad de San Francisco del Conde**. Maria Carolina de Souza Sampaio. 2025. 116 f. Trabajo de Conclusión de Curso (Mestrado en Desarrollo y Gestión Social). Escuela de Administración, Universidad Federal de Bahía, 2025.

RESUMEN

La disertación conecta la gestión social y la recomposición de los aprendizajes de los estudiantes de la pre-escuela en la ciudad de San Francisco del Conde. Se trata de un estudio de caso realizado en la Escuela Juvenal Eugênio de Queiroz, ubicada en la ciudad de San Francisco del Conde, en Bahía, donde la investigadora actúa profesionalmente, haciéndola sujeto implicado de la pesquisa. La cuestión guía está fundamentada en el modo como el proceso de recomposición de los aprendizajes puede ser efectuado en la pre-escuela de red municipal de enseñanza del San Francisco del Conde. Su objetivo es investigar los métodos utilizados para alcanzar la recomposición de los aprendizajes en la pre-escuela, tiene por objetivos específicos la identificación de las implicaciones educativas resultantes del aislamiento social, la verificación de los conocimientos subsunçores de los estudiantes y la descripción de los métodos de enseñanza dirigidos a recomposición del aprendizaje en la pre-escuela. Se han usado métodos de la investigación-aplicación en educación, como métodos inductivos y comparativos. El análisis de los datos recogidos se llevará basado en los principios del análisis del contenido. Se encontró que varias estrategias usadas en la recomposición de los aprendizajes son prácticas comunes en la enseñanza infantil. Se ha creado un concepto de reorganización de las experiencias educativas y un guía con orientaciones para su implementación como producto.

Palabras-claves: Enseñanza. Aprendizaje. Enseñanza infantil. Recomposición de los aprendizajes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Mapa de São Francisco do Conde	49
Foto 1	Fachada da Escola Municipal Juvenal Eugenio de Queiroz	47
Foto 2	Diário de observação	49
Foto 3	Registro de 16/03	56
Foto 4	Diário de 24/04	58
Foto 5	Diário de 26/07	59
Foto 6	Diário de 09/10	62
Foto 7	Fragmentos da diagnóstica	64
Foto 8	Diário de observação	66
Foto 9	Avaliação Diagnóstica Institucional	68
Foto 10	Avaliação Diagnóstica Pessoal	70
Foto 11	Diário de 24/04	72
Foto 12	Pescaria	93
Foto 13	Sorteio de letras	95
Foto 14	Direito das Crianças e dos Adolescentes	97
Foto 15	Escolha dos livros do Projeto de Leitura	116

LISTA DE TABELAS

Quadro 1	Documentos legais à luz da Educação Infantil	18
Quadro 2	Modalidades de ensino	21
Quadro 3	Síntese de pesquisas sobre TDIC na Educação Infantil	40
Quadro 4	Objetivos e métodos	45
Quadro 5	Categoria 1	51
Quadro 6	Categoria 2	54
Quadro 7	Categoria 3	60
Quadro 8	Categoria 4	63
Quadro 9	Categoria 1	74
Quadro 10	Categoria 2	76
Quadro 11	Categoria 3	77
Quadro 12	Categoria 4	78
Quadro 13	Categoria 1	82
Quadro 14	Categoria 2	83
Quadro 15	Categoria 4	84
Quadro 16	Concatenando instrumentos 1	86
Quadro 17	Concatenando instrumentos 2	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAS	Programa de Acolhimento Social de Complementação de Renda
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SEDUC	Secretaria de Educação
TD	Tecnologias digitais
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	9
LISTA DE TABELAS	10
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11
1. INTRODUÇÃO	12
2. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS E O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	17
2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO OCORRE A APRENDIZAGEM NESTA FASE	22
2.2 ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA	26
2.3 A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS E SUA PRESENÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	32
2.3.1 Adoção da TDIC como apoio à recomposição na Educação Básica	36
2.3.2 Panorama das produções sobre TDIC e Educação Infantil	39
3. PERCURSO METODOLÓGICO	44
4. DISCUSSÕES E ANÁLISES DOS RESULTADOS	50
4.1 DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO	51
4.2 QUESTIONÁRIO	73
4.3 ENTREVISTA CURTA DE ESTUDO DE CASO	81
4.4 CONCATENANDO OS DADOS	86
5. A TECNOLOGIA DE GESTÃO SOCIAL E DO DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL	89
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICE	106

1. INTRODUÇÃO

Em 2020, o mundo precisou se reinventar por conta da pandemia de Covid-19¹ e, sendo a educação um direito social garantido pela Constituição, houve a necessidade de se instituir uma nova forma de atender aos estudantes impedidos de frequentar o espaço físico da escola. Diante desse cenário, o ensino remoto² representou uma alternativa para a promoção do ensino e aprendizagem, sem demandar que os estudantes saíssem de casa. Entretanto, tal estratégia não alcançou os estudantes integralmente, pois nem todos possuíam acesso às tecnologias digitais da mesma forma, o que provocou o aumento das disparidades na relação de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, vivenciei todo o processo como professora de Educação Infantil da Rede Municipal de São Francisco do Conde (desde 2017): o surgimento da pandemia, a implementação de medidas em favor da educação e o retorno ao ensino presencial. A partir de reflexões enquanto sujeito implicado, surgem inquietações e hipóteses que podem ser confirmadas ou refutadas a partir desta pesquisa.

Partindo da análise do convívio com as desigualdades sociais do território franciscano (mesmo antes do período pandêmico) e dos estudos em um programa de mestrado profissional foram o elo para a promoção de uma possível alternativa com intuito de reduzir as desigualdades que se tornaram ainda maiores após a pandemia e intervir nessa realidade com algo palpável, já que se considera um produto a partir da pesquisa, e ainda há a possibilidade de melhorar a realidade local a partir da perspectiva território educacional.

Enquanto mestranda do Programa de Desenvolvimento e Gestão Social, percebo que este modelo de gestão parte de uma perspectiva humana, como o próprio nome diz: social, onde o desenvolvimento não é pautado apenas no crescimento vertical, ligado à acumulação/financeirização. Desse lugar, compreendo a conexão existente entre as áreas: Educação e Gestão Social, cujo vínculo inicia

¹ Crise sanitária no período de março de 2020 a maio de 2023, em que se viveu sob ameaça do vírus SARS-CoV-2, sendo necessário isolamento social para reduzir o contágio até que houvesse cobertura vacinal que garantisse a segurança da sociedade totalmente.

² Estratégia pedagógica utilizada em meio à pandemia para garantir que os estudantes tivessem acesso à rotina escolar, evitando o retrocesso de aprendizagem frente ao fechamento das instituições de ensino.

desde a concepção do modelo de gestão, ultrapassando as pontes apresentadas nesta pesquisa.

A Gestão Social está intimamente ligada à Educação, pois, de outro modo, não é possível que o sujeito seja consciente do que representa na sociedade. Não cabe uma cidadania limitada, é preciso participar da tomada das decisões e tal passo só se faz possível através do conhecimento, da participação, da autonomia. Nesta pesquisa, acredita-se numa Educação e Gestão Social libertadora e dialógica, assim como defende Cançado (2014), em que é possível exercer a democracia de fato, validando e valorizando os sujeitos imbricados no processo.

Assim, como em outros momentos, a Educação vem enfrentando desafios, tais como a evasão escolar, a defasagem de aprendizagem, a distorção idade-série, dentre outros tantos. No cenário pandêmico, métodos pouco convencionais ganharam visibilidade, o que acarretou alterações nos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, também se expandiram as disparidades decorrentes do acesso aos meios de informação e comunicação, que interferiram diretamente no alcance do ensino remoto. As famílias não possuíam infraestrutura doméstica para atender tal demanda e investir nessa estrutura era inviável no momento, em razão da crise sanitária ter desencadeado uma crise econômica, que por sua vez alargou o número de desempregados no Brasil.

A implantação do ensino remoto reverberou o retrato social brasileiro, cujas desigualdades sociais interferem na vida das pessoas de diversas maneiras. Inclusive na perspectiva educacional, uma vez que a desproporcionalidade na qualidade de vida, bens e acesso impacta diretamente na trajetória escolar dos estudantes.

Ao pensar na realidade das escolas públicas brasileiras, especificamente da rede municipal de São Francisco do Conde, grande parte dos discentes é oriundo de classes com baixo poder aquisitivo, sendo suas famílias atendidas por programas de transferência de renda. Um desses programas é o Programa de Acolhimento Social de Complementação de Renda - PAS, programa municipal que em março de 2020 atendia 4.981 beneficiários e em julho de 2022 contemplava 5.305 pessoas em um universo de 37.732 habitantes de acordo com o último censo do IBGE (2022), o que corresponde a mais de 7% da população. Nesse cenário, muitos estudantes não possuíam os equipamentos necessários para acessar ao ensino mediado pelas

Tecnologias Digitais (TD) ou possuíam internet para se conectar às propostas de atividade, uma vez que suas famílias estavam lutando por sua subsistência.

Para além das dificuldades de acesso às TD, existiram também soluções paliativas criadas em função de atender aos estudantes que não possuíam os recursos necessários para acessar ao ensino remoto, como a inserção de canais educativos e atividades impressas. Todavia, atualmente existem lacunas de aprendizagem que comprometem as habilidades socioemocionais, o desenvolvimento cognitivo e a autonomia das crianças, provavelmente provenientes da falta de acesso à rotina escolar de forma regular no período de 2020 a 2022, situação que precisa ser amenizada e/ou superada quanto antes.

Em 2022, o Governo Federal publica a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica (Decreto nº 11.079/2022), na qual os entes federativos em regime de colaboração devem promover práticas de recuperação das aprendizagens, assim como a superação da evasão e abandono escolar. Já em 2025, é instituído o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens (Decreto nº 12.391/2025), política pública que auxilia técnica e financeiramente as redes de ensino, objetivando melhorar as aprendizagens dos estudantes em toda educação básica.

Ainda que esta pesquisa tenha adotado a pandemia como marco temporal, se faz necessário dizer que a recomposição das aprendizagens é uma necessidade em diversos contextos. Pois, assim como na pandemia, há outras situações em que a recomposição das aprendizagens se faz necessária, como: desastres naturais, greves, suspensão de aulas devido a problemas estruturais, falta de equipe profissional, necessidades dos estudantes, dentre outras. Afinal, essas circunstâncias extrapolam o momento vivenciado e implicam na aprendizagem discente posteriormente.

Por muito tempo, a educação esteve ancorada em um modelo conservador de ensino. No entanto, a implementação do ensino remoto durante a pandemia, com o uso intensivo das TD, mudou o olhar sobre esse campo. Esse movimento não apenas evidenciou desigualdades no acesso, mas também impulsionou o debate sobre práticas pedagógicas mais inclusivas e flexíveis. Conceitos como educação digital e recomposição das aprendizagens passaram a ganhar maior visibilidade, revelando que as tecnologias podem desempenhar um papel estratégico e contínuo na superação de lacunas educacionais — seja em contextos de crise, como a

pandemia, seja diante de interrupções escolares causadas por desastres naturais, greves ou problemas estruturais. Assim, mais do que ferramentas emergenciais, as TD tornam-se aliadas na construção de práticas pedagógicas inovadoras, centradas no estudante e voltadas à equidade.

Diante desse cenário, essa pesquisa tem por questão norteadora: de que modo o processo de recomposição das aprendizagens pode ser efetivado na pré-escola da rede municipal de ensino de São Francisco do Conde? Com base nesta questão, o objetivo geral é investigar os métodos utilizados para alcançar a recomposição das aprendizagens na pré-escola. A investigação apresenta os seguintes objetivos específicos: i) identificar as implicações educacionais das aprendizagens dos estudantes da Educação Infantil decorrentes do afastamento presencial; ii) verificar os conhecimentos subsunçores dos discentes; iii) descrever métodos de ensino direcionados à recomposição das aprendizagens na pré-escola.

Esta pesquisa contribui diretamente na *práxis* docente, pois compreender a realidade atual possibilita criar novas oportunidades de ensino e aprendizagem, impactando positivamente na prática dos profissionais da Educação Infantil. Consequentemente, oportuniza outras tantas aprendizagens, servindo também de norte para outras realidades através da Tecnologia de Gestão Social a ser apresentada ao final da pesquisa.

Ao longo das próximas seções, será feito o detalhamento da pesquisa. Na segunda seção será explanada a conjuntura em que se deu o ensino e a aprendizagem na pandemia e como ocorre a aprendizagem na Educação Infantil, além de incluir a relação entre ensino e aprendizagem no contexto pandêmico; a recomposição das aprendizagens, assim como a cooperação das TDIC em sua adoção e a exposição de produções que tratam sobre TDIC e Educação Infantil.

Na terceira seção, é delineado o caminho escolhido no desenvolvimento da pesquisa, apresentando os métodos e técnicas selecionados em sua realização, bem como a configuração da pesquisa por meio da descrição do lócus, atores envolvidos e operacionalização do processo. A quarta seção apresenta os resultados encontrados a partir da coleta dos dados, concatenando esses com o arcabouço teórico exposto no segundo capítulo, objetivando responder à questão de pesquisa através do alcance dos objetivos listados. Já a quinta seção apresenta uma proposta de Tecnologia de Gestão Social com intuito de contribuir com a

problemática em questão, a fim de colaborar com a *práxis* docente. Na seção seguinte, são feitas as considerações da pesquisa.

2. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS E O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção será composta por noções integrantes da área de educação, sendo: i) a compreensão assumida sobre o campo educacional; ii) ensino e aprendizagem no contexto pandêmico; iii) a Educação Infantil; iv) a aprendizagem e a recomposição das aprendizagens. Será destacada a estratégia de ensino adotada na pandemia enquanto recorte temporal da investigação; a Educação Infantil, segmento em que se dá o estudo; a recomposição das aprendizagens, procedimento utilizado para minorar os impactos do período, além da documentação legal que rege a Educação Infantil brasileira apresentada no Quadro 1. Toda investigação é ancorada nas teorias de Freire (1996), Piaget (1999), Ausubel (1963), Papert (1994), Vygotsky (2009).

Quadro 1: Documentos legais à luz da Educação Infantil

Documentos legais à luz da Educação Infantil	
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	A Lei 9394/96 e suas atualizações organizam a educação nacional em todas as suas seções. Tratando-se, especificamente, da Educação Infantil que garante ensino gratuito até os 5 anos, em escola próxima à residência do estudante a partir dos 4 anos; estabelece conjuntamente com os entes federativos diretrizes para os currículos e os conteúdos, a fim de garantir uma formação básica comum; confia ao município a oferta de creches e pré-escolas; determina como regra comum: a forma de avaliação, carga horária anual e mínima diária, mínimo de dias letivos, frequência mínima exigida, além da documentação que ateste o desenvolvimento e aprendizagem da criança; institui a oferta da Educação Especial, assim como educação bilíngue de surdos desde a Educação Infantil; designa formação necessária para atuar como docente no segmento.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CNE/CEB nº 5, 2009)	As Diretrizes para Educação Infantil dispõem os objetivos, definições, princípios e procedimentos para orientação de políticas públicas, tal como realização, delineamento, efetivação e apreciação de propostas pedagógicas e curriculares para Educação Infantil.
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998)	Os referenciais são documentos direcionados ao corpo docente com o intuito de orientar o trabalho pedagógico, propiciando a reflexão sobre os objetivos, conteúdos e didática aplicada às crianças na Educação Infantil.
Decreto nº 12.083/2024	O decreto estabelece as diretrizes para a elaboração da Política Nacional Integrada para a Primeira Infância, em prol da diversidade e considerando as crianças como sujeitos de direito em sua totalidade.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC - Lei nº 13.415, 2017)	A Base é um documento normativo contendo as aprendizagens essenciais concernentes à Educação Básica. No que concerne à Educação Infantil, compreende o cuidado como inerente à educação nessa fase; estrutura a etapa por meio das interações e brincadeiras; estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que deverão ser garantidos por meio da intencionalidade pedagógica; organiza o currículo a partir de cinco campos de experiência, determinando objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os mesmos, segmentando-os de acordo com a faixa etária correspondente.

Fonte: elaborado pela autora

Adota-se nesta pesquisa a concepção freiriana de educação por entender que ensinar e aprender são ações concomitantes e interdependentes, não sendo possível desprender um processo do outro, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 25). Partindo desse pressuposto, compreende-se que o fazer pedagógico é mutável e transformador, ainda que os espaços formais de educação possuam uma estrutura organizacional sólida, ensinar tem vida, é feito por pessoas para outras pessoas.

Dessa forma, a escola é reconhecida como um espaço permeado de diversas concepções e orientações associadas com a finalidade de propiciar o desenvolvimento discente de forma global, onde a educação deve ocorrer de maneira dinâmica, concebendo os princípios éticos, políticos e estéticos como pilares para a formação cidadã. A educação é compreendida, aqui, como elemento fundante na constituição do ser e da sociedade, responsável por transformar a vida das pessoas individual e coletivamente, uma vez que dinamiza as relações sócio-históricas ao longo do tempo. Comunga-se do ditado que afirma ser o conhecimento uma forma de poder, afinal todos de algum modo são atravessados pela educação, há sempre preceitos do ensino e aprendizagem circundando as relações sociais.

Como direito humano, é necessário que a educação adquira o direito de modo concreto, organizado através da cidadania, onde há o desenvolvimento de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres. Segundo Zenaide (2008), a educação pautada nos direitos humanos não está relacionada à permissão, mas sim ao progresso de todos os indivíduos. Ou seja, a obtenção de um estado de equilíbrio perante todos os cidadãos. Conforme a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), no artigo 205:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 115).

Não há dúvidas quanto à promoção do desenvolvimento pessoal por meio da educação, sendo essa, também, responsável por expandir as perspectivas dos indivíduos através da ampliação de sua dignidade. Sabendo-se a função da educação, nota-se o pleno desenvolvimento das pessoas imersas no contexto educacional que deverá promover a capacidade de discernir, opinar e alterar a

realidade a qual estejam inseridas. Há uma ação transformadora na educação, pois, através dela, os sujeitos são capazes de se autoconhecer e mudar o seu contexto, contribuindo para o avanço da democracia em cumprimento aos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos que primam pela liberdade, igualdade e universalidade.

A educação desenvolve importante papel enquanto propulsor da democratização, ao passo que torna as pessoas sujeitos de suas aprendizagens e direitos, trazendo maior equilíbrio à organização estrutural da sociedade. Desse modo, a política educacional vai além de proporcionar vagas nas escolas, ela é responsável, também, por garantir a permanência dos estudantes nas escolas e descobrir caminhos para alcançar o sucesso escolar por todos os que dela fazem parte, além de possibilitar que diferentes indivíduos desfrutem de um direito instituído.

De acordo com a CF/1988, todo cidadão tem direito a viver com dignidade, entretanto, nem sempre é possível, tendo em vista as condições econômicas do indivíduo ou da família. Perante tal circunstância, o espaço escolar garante também direitos básicos de subsistência, posto que Fernandes, Isidorio e Moreira (2020, p.7) asseveram que “o fato de os alunos frequentarem as escolas não diz respeito somente ao processo de aprendizagem. Os espaços escolares oportunizam alimentação e a possibilidade de diminuição de violências domésticas e suicídio.”

A Educação Básica brasileira é dividida em três etapas de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) organizadas de modo a “assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BNCC, 2018, p. 25). A Educação Infantil ocorre de 0 a 5 anos e 11 meses de idade; o Ensino Fundamental acontece nos 9 anos subsequentes; já o Ensino Médio é a última etapa desenvolvida nos três últimos anos da Educação Básica. Vale ressaltar que podem suceder intercorrências no processo formativo que alterem a idade escolar dos estudantes, por esse motivo existem as modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Quilombola, Indígena, do Campo, a Distância, Profissional e Tecnológica, que também atendem especificidades do processo educativo relacionadas aos sujeitos de aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determina as diretrizes e bases para a educação brasileira, tanto para a Educação Básica quanto para o Ensino Superior. Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem função normativa, estabelecendo as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua jornada educacional na educação básica. Além de tais prescrições, existem as Diretrizes Curriculares, documentos baseados na orientação das propostas pedagógicas, direcionados a cada etapa e modalidade da educação, como destacados no Quadro 1.

De modo geral, os processos de ensino e aprendizagem nos espaços formais de educação são organizados por meio de modalidades de ensino. Essas modalidades desempenham o papel de mediar a relação entre quem ensina e quem aprende, podendo assumir diversas formas previstas na legislação educacional, tal como retrata o Quadro 2.

Quadro 2: Modalidades de ensino

Modalidades de ensino	Descrição
EJA	Caracteriza-se pelo ensino das pessoas que, por algum motivo, não concluíram o Ensino Fundamental ou Médio em idade oportuna.
Educação Especial	Destina-se ao atendimento dos estudantes diagnosticados com necessidades especiais, sejam transtornos, deficiências ou altas habilidades.
Educação Quilombola	Dirige-se às comunidades quilombolas, reconhecendo sua cultura e ancestralidade através dos conhecimentos étnico-raciais.
Educação Indígena	Tem por objetivo manter viva a cultura dos povos indígenas por meio do fortalecimento da identidade, história, conhecimentos e língua.
Educação do Campo	Visa formar as pessoas que vivem no campo, associando sua cultura e vivência com o ensino formal.
Educação a Distância	Configura-se pelo uso de um ambiente virtual de aprendizagem de forma síncrona ou não como espaço de ensino e aprendizagem.
Educação Profissional e Tecnológica	Encaminha-se em vários níveis e modalidades de ensino, buscando associar educação, trabalho, ciência e tecnologia em prol da formação integral do sujeito no mercado de trabalho e sociedade.

Fonte: elaborado pela autora

Independente da modalidade, o ensino pode ser pensado e praticado a partir da lógica conservadora ou não. Entende-se como ensino conservador aquele

denominado de educação bancária por Paulo Freire (1968), por ser baseado numa perspectiva transmissiva em que o professor é detentor do conhecimento e o estudante é tido como uma tábula rasa, pronta a absorver o que lhe é passado. A centralidade da ação está no docente, os estudantes são coadjuvantes do processo educacional e não se considera o contexto em que esses sujeitos estão inseridos. O enfoque está na exposição e reprodução de informações, não existindo mediação didática focada em apoiar a produção do conhecimento pelo estudante, pois se acredita que o aprender ocorre a partir da transferência do conhecimento.

Por outro lado, o ensino não conservador, pauta-se em uma dinâmica mais flexível, valorizando a experiência do estudante e apresentando uma perspectiva mais dialética, política, contextualizada e crítica. É importante destacar que independente da lógica de ensino eleita pelo docente, o processo de ensino e aprendizagem pode ser materializado através das diferentes modalidades de ensino citadas. Tratando-se especificamente da Educação Infantil, é importante ressaltar que é um processo singular de ensino e aprendizagem dado o fato da idade dos estudantes, onde o contínuo curricular é o propulsor das ações pedagógicas.

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO OCORRE A APRENDIZAGEM NESTA FASE

A infância é o período da vida em que as crianças estão em desenvolvimento intenso e contínuo, abrangendo aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais. Nesse estágio, elas adquirem habilidades motoras, raciocínio lógico, competências socioemocionais e capacidades de interação, que serão fundamentais para a construção de aprendizagens mais complexas e para seu desenvolvimento integral ao longo da vida. A primeira infância é a fase que corresponde do nascimento aos 6 anos de idade, sendo o momento em que as crianças estão em pleno desenvolvimento dos aspectos físico, cognitivo e socioemocional. Vale ressaltar que a aprendizagem nessa idade inicia antes da vida escolar, uma vez que a criança está interagindo com o mundo à sua volta e aprende com o meio e as relações que estabelece. Contudo, a escola possui importante papel em razão de se tratar de uma vivência intensa e duradoura fora do âmbito familiar.

Como já mencionado anteriormente, Educação Infantil é a primeira etapa escolar, contempla a faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses. É ofertada até os 3 anos

de idade em creches ou entidades equivalentes e entre os 4 e 5 anos em pré-escolas. Vale ressaltar que sua obrigatoriedade só ocorre a partir dos 4 anos de idade (Lei nº 12.796, 2013), ou seja, apenas na pré-escola existe a compulsoriedade da matrícula pelos familiares e responsáveis.

Diferente das demais etapas em que é possível acessar o ensino regular em momentos distintos, a Educação Infantil é destinada à infância. Desse modo, não é possível acessar a etapa de ensino em períodos particulares, tornando a etapa única, pois não se pode reviver a infância, tampouco recriar as experiências e descobertas desse período.

De acordo com o artigo 29 da LDB, “a primeira etapa da Educação Básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (1996, p. 22). Portanto, é preciso considerar a criança já nessa faixa etária como um ser dotado de história e emoções, capaz de modificar e dar sentido ao que lhe rodeia.

O Referencial Curricular (1998) e as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil - DCNEI (2009) compreendem a criança como um ser sócio-histórico que modifica e se apropria da cultura local, que estabelece conexões e constrói sua personalidade a partir de suas interações. Tal compreensão também é carregada pela BNCC (2017), que organiza a etapa em favor da pluralidade de experiências, onde as crianças são partícipes da aprendizagem e desenvolvimento.

O ensino infantil adota um posicionamento progressista, sendo assim, compreende os sujeitos imbricados no processo educacional em sua totalidade, valoriza suas experiências e a construção dessas, auxiliando na formação da personalidade e preparando os estudantes para o mundo e suas contradições. Dessa maneira,

a ideia de John Dewey de que as crianças aprenderiam melhor se a aprendizagem verdadeiramente fizesse parte da experiência de vida; ou a ideia de Freire de que elas aprenderiam melhor se estivessem verdadeiramente encarregadas dos seus próprios processos de aprendizagem; ou a ideia de Jean Piaget de que a inteligência surge de um processo evolutivo no qual muitos fatores devem ter tempo para encontrar seu equilíbrio; ou a ideia de Lev Vygotsky de que a conversação desempenha um papel crucial na aprendizagem. Estas ideias sempre atraíram os Inovadores; elas ressoam com uma atitude respeitosa às crianças e uma filosofia social democrática (Papert, 1994, p. 21).

Atualmente a Educação Infantil se organiza a partir do eixo interações e brincadeiras, objetivando garantir seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Tais direitos são mediados através dos campos de experiência: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

De acordo com a BNCC (2018), o trabalho na Educação Infantil é pautado no eixo interações e brincadeiras visando assegurar uma aprendizagem contextualizada, de modo que as crianças consigam se desenvolver a partir de propostas intencionalmente pensadas, nas quais suas ações, interações e socializações dão significado à aprendizagem em questão. A brincadeira tem importante papel nessa conjuntura, pois é uma esfera conhecida no universo infantil, visto que se trata de um meio em que adquirem e desenvolvem habilidades desde os primeiros meses de vida, potencializando assim uma série de aprendizagens.

Ainda segundo a BNCC (2018), os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil prezam pela autonomia das crianças, onde estas são estimuladas a atribuir sentido a suas vivências, sendo possível experienciar e interagir com os pares, sejam adultos, crianças ou o ambiente. Conforme as crianças vão dando sentido ao mundo, aprendem, assumindo papel ativo em seu processo educativo, ao passo que a dialogicidade irrompe e se efetiva de forma pensada e corriqueira por meio das experiências desenvolvidas.

Considerando o cenário organizacional da Educação Infantil, os campos de experiência propõem articular as experiências concretas aos saberes e conhecimentos fundamentais no desenvolvimento das crianças de acordo com a sua idade. Cada campo de experiência é dividido em três faixas etárias: bebês de 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Esses campos subdivididos correspondem aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que serão referência para o profissional atuante.

Na Educação Infantil, os aspectos educar e cuidar são inseparáveis da relação de ensino e aprendizagem. Em muitos casos, a escola é a segunda referência das crianças e, como tal, cabe à escola ampliar as possibilidades de construção e conhecimento, ao passo que a etapa de ensino associa suas proposições à vivência infantil, concatenando-as com os saberes pedagógicos.

O desenvolvimento e aprendizagem infantil ocorrem de forma ininterrupta, mas existem momentos em que há maior ou menor intensidade. No entanto, não se pode perder de vista que, apesar de haver certos padrões comportamentais característicos dessa fase da vida, cada criança é uma pessoa e sua individualidade deve ser respeitada. Afinal, como aponta Vygotsky (2009), o desenvolvimento infantil não é um processo linear, mas sim, um contínuo mediado pelas interações, estímulos, afetividade, fatores genéticos etc.

De acordo com Piaget (1999), o desenvolvimento cognitivo infantil ocorre em quatro etapas, são elas: período sensório-motor, corresponde à fase de 0 a 2 anos; período pré-operatório de 2 a 7 anos; período operatório concreto de 8 a 12 anos; período operatório formal para idade acima de 12 anos. Considerando o recorte da primeira infância adotado na pesquisa, o autor compreende o período sensório motor como a fase em que a criança desenvolve a coordenação motora e se concentra nas sensações que vai descobrindo a partir da interação com o mundo. Já o período pré-operatório consiste na fase em que a criança desenvolve a lógica e interpreta a realidade partindo do seu ponto de vista. A curiosidade e exploração da imaginação se acentuam e o egocentrismo se faz presente no período.

Percebe-se na teoria do desenvolvimento cognitivo infantil que os períodos estão correlacionados, pois o desenvolvimento ocorre de forma processual, em que a vivência anterior se tornará arcabouço para o período seguinte, ancoradas em dois modos, chamados de funções invariantes, sendo nomeados assim porque não mudam com o passar do tempo. Para Piaget (1999), a primeira função é denominada assimilação, responsável pela adaptação da nova experiência associando-a a conhecimentos anteriores, e a segunda se chama acomodação, consiste na tentativa de compreensão do que está sendo assimilado.

Para Vygotsky (2009) e sua teoria da zona de desenvolvimento proximal, a aprendizagem acontece por meio das interações, do coletivo para o individual, onde parte-se do que já é sabido para o que ainda não se consegue fazer sozinho, mas é possível com ajuda de um par mais experiente. O espaço entre o que já se sabe e o que ainda não se consegue realizar de forma autônoma, mas pode ser alcançado a partir de um processo de mediação, é o que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal. Em sala de aula, por exemplo, isso pode ser observado quando o(a) professor(a) apresenta um desenho finalizado e orienta os estudantes sobre como produzi-lo: o percurso entre a folha em branco e a construção do

desenho, guiado por explicações e interações, representa justamente essa zona de desenvolvimento.

Assim como Piaget, Ausubel (1963) também considera a assimilação em sua teoria, entendendo-a como um processo em que novas informações se associam a conceitos previamente adquiridos, fundindo-se e resultando na aprendizagem. Esses conhecimentos prévios, chamados de subsunçores, são responsáveis por atribuir significado às novas informações, possibilitando a ocorrência da aprendizagem significativa. Na teoria da aprendizagem significativa, Ausubel afirma que a aprendizagem se dá a partir da ressignificação de conhecimentos já adquiridos pelo aprendente, ou seja, a aprendizagem ocorre partindo do que já se sabe e é transformado em algo novo.

Todo esse arcabouço teórico é responsável por compreender melhor o que é a recomposição das aprendizagens, considerando sua característica processual e ininterrupta, nas quais as informações e conhecimentos interagem e se complementam em prol da aprendizagem de fato.

2.2 ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Durante a pandemia de Covid-19, a necessidade de se manter o isolamento social para evitar a circulação do vírus impossibilitou que professores e estudantes frequentassem o espaço físico da escola. Entretanto, era consenso do Governo e dos brasileiros a importância de continuar promovendo atividades de ensino e aprendizagem, buscando mitigar os prejuízos gerados por esse isolamento no processo de educação.

Diante desse cenário, o ensino remoto foi adotado de forma emergencial, como estratégia de oferta de ensino em todas as etapas do sistema de educação, do infantil ao superior. O ensino remoto³ foi popularizado em 2020 como alternativa para superar o distanciamento social imposto pela pandemia Covid-19. Desse modo, a educação brasileira necessitou se adaptar a uma nova realidade em que foram utilizados recursos pouco convencionais para alcançar o direito à educação pelo maior número de estudantes possível.

³ Estratégia de ensino utilizada para ser possível suceder o ensino e a aprendizagem mediados por tecnologias digitais com intuito de que a educação alcançasse o maior número de estudantes.

De acordo com Moreira, Henriques e Barros (2020), frente ao cenário pandêmico, as escolas e seus professores tiveram a árdua missão de se reinventar. Foi necessário transformar a dinâmica de ensinar e aprender, migrando as experiências de aprendizagem que acontecem predominantemente no espaço físico da escola, para o ambiente domiciliar por meio das TDIC.

A legislação brasileira determina que a educação deve se dar de forma presencial, ainda que a LDB no artigo 32, parágrafo 4º, autoriza a utilização da educação a distância no Ensino Fundamental como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais, contudo, é crucial não perder de vista que o ensino é presencial em sua natureza. Logo, o ensino híbrido⁴ e remoto, comumente propagados na pandemia, foram estratégias de oferta de ensino utilizadas para fazer acontecer a educação no período pandêmico, ou seja, trata-se de educação com mediação tecnológica, diferente da educação a distância.

Perante essa nova realidade, as redes de ensino e escolas investiram em infraestrutura tecnológica, oferta de cursos de formação para os professores e gestores, além da mobilização para produção de conteúdos didáticos para o ambiente digital. Já os estudantes e suas famílias precisaram possuir acesso à internet e dispositivos computacionais adequados para ter acesso às salas de aula virtuais e interagir com os seus professores e ainda, possuir as habilidades e competências necessárias para manusear os dispositivos tecnológicos utilizados na mediação do ensino.

Nem todos os estudantes tiveram as mesmas condições de acesso no que tange ao poder aquisitivo para adquirir infraestrutura tecnológica, tampouco possuíam domínio em relação às ferramentas utilizadas, situação que pode ter ampliado ainda mais as desigualdades socioeducacionais. Entretanto, tal cenário também elucidou a necessidade de vislumbrar novas formas de ensino e aprendizagem, trazendo a educação para seu tempo real, o hoje.

Em relação à disponibilidade de infraestrutura tecnológica, os indicadores da pesquisa TIC Domicílios 2020 apontam que, de 100 domicílios, 55 não possuíam computador, considerando computador de mesa, *notebook* e *tablet* no resultado. Na mesma pesquisa, foi avaliado o acesso à internet, tendo o mesmo número como

⁴ Para Souza (2019), ensino híbrido é a ampliação do espaço físico de sala de aula para uma dimensão virtual onde a troca é expandida entre professores e estudantes.

referência, foi constatado que 17 domicílios não possuíam internet, dado que mostra haver um outro dispositivo sendo utilizado para acessar as tecnologias digitais – provavelmente o *smartphone*. Outro dado relevante nos indicadores é o cruzamento das informações sobre domicílios com acesso a computador e internet. Ao se considerar as diferentes classes sociais observa-se que, à medida que o poder aquisitivo diminui, reduz-se o número de domicílios com esses acessos. Esse fator evidencia que as disparidades socioeconômicas impactaram diretamente no acesso ao ensino remoto durante a pandemia.

A pesquisa TIC Domicílios 2021 entrevistou 23.950 domicílios brasileiros e identificou que 39% da amostra possuíam computador em casa. A maioria desses domicílios está concentrada na zona urbana com predominância nas classes A e B. Também foi constatado que, em relação ao ano anterior, houve uma redução significativa desse acesso nas classes D e E. Por outro lado, observou-se uma ampliação do acesso à internet na zona rural. Tais dados constataam a interferência socioeconômica no sucesso escolar dos estudantes, já que no período em questão os mesmos necessitavam das TDIC para acessar aos conhecimentos escolares.

Analisando a pesquisa TIC Domicílios 2024, percebe-se que o cenário visto na pandemia se estende aos dias atuais, em razão de 34% dos brasileiros terem a posição mais baixa de conectividade, enquanto 22% detinham a posição mais elevada, quadro que reforçam as disparidades de acesso à educação, tendo em vista o número percentual de acesso à internet considerando o grau de instrução e classe social, levando-se à percepção de que quanto maior a escolaridade e classe social mais acesso se tem.

Segundo Fernandes, Isidório e Moreira (2020), para além dos estudantes que não possuíam acesso às tecnologias digitais, existiram também as famílias que compartilhavam o mesmo dispositivo, circunstância que dificultou o processo de aprendizagem, pois esse estudante não tinha a mesma disponibilidade para verificar conteúdo, tirar dúvidas e participar das aulas síncronas, ou até mesmo de forma assíncrona, já que dependia da necessidade do restante da família. Ademais, soluções paliativas foram criadas em função de atender aos estudantes que não tinham acesso às tecnologias digitais, como a inserção de canais de televisão que transmitiam aulas e entrega de atividades impressas.

Diversos autores apontam a dificuldade de acesso como um dos principais entraves do ensino remoto. No entanto, outro aspecto relevante diz respeito ao perfil

dos estudantes, majoritariamente composto por crianças e adolescentes — faixas etárias em que o convívio social desempenha papel fundamental no processo de aprendizagem e formação pessoal. A ausência desse convívio pode gerar impactos significativos no desenvolvimento, já que “em decorrência da falta desse convívio, problemas de caráter psicológico e social podem surgir” (Vellar, 2021, p. 8). Em consonância com a autora, tais problemas podem surgir porque somos seres sociais, e, como tais, nossa formação ocorre na coletividade, por meio da interação e da socialização — um processo que se estende ao longo da vida, mas que se manifesta de forma mais intensa nos primeiros anos, quando damos os primeiros passos na construção da identidade e das relações sociais. Cabe dizer que, além dos problemas psicossociais e emocionais vividos por estudantes e docentes, houve também o aumento da evasão escolar, problemas nutricionais, uma vez que a merenda escolar salvaguarda muitos estudantes, além da dificuldade em validar a aprendizagem decorrida na época.

Em meio a toda transformação ocasionada pela pandemia, o corpo docente também necessitou se atualizar, ainda que nem todos os professores tivessem a mesma proficiência para lidar com a utilização das tecnologias digitais, esse conhecimento e adaptação se fez necessário. Afinal, foi o caminho mais seguro para superar a crise sanitária e manter a integridade de todos. Dessa maneira, os docentes tiveram que ressignificar sua prática, a fim de que fosse possível ensinar aos estudantes ao mesmo tempo em que aprendiam a trabalhar nesse novo formato. Com o que pregam Nonato e Cavalcante (2022), a informação por si só não se torna aprendizado, isso só ocorre a partir da associação com os conhecimentos.

Para muitos professores, o ensino remoto foi desafiador, na medida em que demandava familiaridade com as tecnologias digitais, que muitos não possuíam. Para Vellar (2020, p. 12), “muitos professores já utilizavam algumas plataformas, mas não como um meio único para o processo de ensino-aprendizagem, então até estes tiveram dificuldade para se adaptar a essa mudança radical”. Vê-se que a inserção do ensino remoto de forma repentina modificou o fazer pedagógico dos docentes, sejam eles adeptos do uso das tecnologias ou não. Ante a utilização das tecnologias digitais, os professores reelaboraram sua prática com o intuito de desempenhar seu papel de modo a alcançar de forma mais eficiente os estudantes.

Conforme Vellar (2020), crianças e adolescentes foram os mais impactados com a inserção do ensino remoto. Tratando-se especificamente da Educação

Infantil, percebe-se que essa estratégia de oferta não atende às especificidades dos estudantes nesta faixa etária. Dado que tais práticas limitam as experiências aos saberes desenvolvidos a partir de uma perspectiva lúdica e, ao mesmo tempo, apresentam o ambiente doméstico como inadequado para potencializar esses conhecimentos. Isso ocorre porque os estudantes frequentemente precisam de auxílio constante para realizar as atividades propostas, e muitos de seus tutores (geralmente, os familiares) não possuem o preparo adequado para oferecer esse suporte.

O ensino remoto na Educação Infantil das escolas públicas traz à tona um cenário ambíguo, por um lado possibilita a vivência das crianças pequenas com as tecnologias digitais e de algum modo as aproxima da rotina escolar, por outro lado compromete a proposição de experiências pela falta de suporte e orientação, assim como pode reiterar uma educação hegemônica, além de evidenciar as desigualdades.

Por se tratar de crianças pequenas, um dos procedimentos para consecução do ensino remoto na Educação Infantil das escolas públicas se deu por meio de atividades impressas, explicadas em vídeos ou áudios de como fazer a proposição. Na maioria dos casos, as mães ou familiares assumiram o papel de monitor, pois as crianças não tinham proficiência de leitura e/ou sabiam acessar adequadamente os equipamentos eletrônicos utilizados na mediação do ensino.

As atividades precisavam ser de fácil compreensão e utilizar o mínimo possível de material, afinal, não havia garantia de que os estudantes possuísem os recursos necessários para realizar as propostas. Por isso, algumas redes de ensino entregaram kits com material escolar para facilitar a execução das tarefas. No entanto, esses kits tardaram um pouco até serem entregues, acredita-se que devido a tantas urgências e à tomada de consciência das necessidades à medida que se faziam presentes.

Houve um esvaziamento das turmas virtuais por diversos motivos, inclusive pela falta de conhecimento das habilidades desenvolvidas na Educação Infantil e simplificação do ato de brincar a mero espontaneísmo, perdendo de vista que atrás de cada brincadeira há intencionalidade pedagógica.

De acordo com Fernandes, Isidório e Moreira (2020), a grande maioria dos docentes não estava apta para a implantação do ensino remoto e teve que se autocapacitar, pois não possuía a formação que subsidiasse a demanda ocasionada

pelo cenário pandêmico. Paralelo à autocapacitação dos professores, as redes de ensino buscaram meios de o corpo docente adquirir habilidades em lidar com as tecnologias digitais por intermédio de *lives*, oficinas e outras ferramentas.

Ainda que tenha se buscado alternativas para formação docente, o tempo de transmutação foi curto, situação que desencadeou outras circunstâncias, como o fato de ter havido a transposição do espaço presencial para o virtual, já asseveram os autores:

na maioria dos casos, estas tecnologias foram e estão sendo utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo. É, pois, urgente e necessário transitar deste ensino remoto de emergência, importante numa primeira fase, para uma educação digital em rede de qualidade (Moreira, Henriques e Barros, 2020, p. 2).

Conforme afirmam os autores suprarreferidos, faz-se necessário ultrapassar a ideia arraigada do fazer educação como algo estático, baseado unicamente no ensino conservador, posto que mesmo numa nova forma de ensinar esse foi transposto o quanto pôde. É preciso superar a ideia da docência como um saber estável e acabado e pensar nessa atuação partindo de uma perspectiva de aprendiz do processo em sua prática, transitando por entre os ambientes/espços de aprendizagem, validando suas ferramentas e possibilidades, usufruindo de sua capacidade como um todo, para assim, efetivar o ensinar e aprender de forma significativa.

Percebe-se que a jornada do ensino remoto na pandemia acarretou algumas dificuldades ao longo desse percurso, no entanto, esse mesmo ensino atendeu a uma fração de estudantes que detinham acesso às tecnologias digitais e, pode dar sequência aos seus estudos, assim como manter vínculo com o contexto escolar e ampliar seu repertório de possibilidades no que diz respeito à aprendizagem. Logo, a implementação do ensino remoto trouxe novas perspectivas para a educação, como: a permanência do uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, a constatação de ritmos de aprendizagem distintos e a ampliação das estratégias de ensino. Tal qual a recomposição das aprendizagens, ante a necessidade exposta pelo comprometimento de acesso ao ensino e lacunas existentes.

2.3 A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS E SUA PRESENÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O termo recomposição das aprendizagens foi difundido ainda no período pandêmico, diante da necessidade de minorar a defasagem de aprendizagem identificada em decorrência da ampliação das desigualdades sociais, especialmente entre os estudantes que não tiveram acesso ou suporte familiar no ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais. Diante disso, em 2025, foi criado o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, implementado pelos entes federativos que aderirem ao Pacto, considerando recomposição de aprendizagem “o conjunto de práticas pedagógicas e de gestão educacional que visam garantir os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes” (Brasil, 2015, p. 1). O conceito fundamenta-se a partir das ações que buscam garantir o desenvolvimento dos estudantes da educação básica de forma adequada, reduzindo os danos educacionais causados por situações adversas.

Na recomposição das aprendizagens, diversos procedimentos foram e/ou estão sendo adotados para serem garantidas as aprendizagens necessárias de acordo com os objetivos de aprendizagem descritos na BNCC. Inclusive, tal situação foi prevista pelo governo na Resolução CNE/CP nº 2, publicada em 2021, em que o MEC preconizava que “a reorganização das atividades educacionais deve minimizar os impactos das medidas de isolamento na aprendizagem dos estudantes, considerando o longo período de suspensão das atividades educacionais presenciais” (Brasil, 2021, p. 3).

É necessário enfatizar que recomposição e recuperação são práticas distintas. A recomposição viabiliza os conhecimentos de competências e habilidades que os estudantes não tiveram acesso, enquanto a recuperação parte do pressuposto corretivo, no qual os estudantes que não apreenderam determinados conteúdos ensinados têm uma nova oportunidade de aprendizagem.

O cerne da recomposição das aprendizagens está na valorização e reconhecimento da importância das aprendizagens essenciais, considerando as etapas e modalidades da Educação Básica, sem perder de vista que é preciso formar o sujeito de modo integral, considerando os aspectos socioemocionais, motores e outros, tanto quanto os aspectos cognitivos. De acordo com a BNCC:

a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade

desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2018, p. 16).

A BNCC normatiza os conhecimentos, competências e habilidades esperadas ao longo da escolarização básica. Também prevê a formação integral do indivíduo, concebendo-o em sua totalidade, evidenciando que as pessoas são únicas e diversas e tais especificidades devem ser levadas em conta no processo educacional. Concepção que se assimila com a recomposição das aprendizagens, dado que essa também prima pela diversidade através da variedade de propostas com objetivo de contemplar as diversas inteligências em sala e valorizar o potencial de cada partícipe da turma.

Todos os documentos de referência da educação brasileira concebem a pessoa em sua totalidade, ainda que na prática, o ensino nem sempre seja dessa forma. A partir da necessidade de tornar as condições de ensino e aprendizagem mais equânimes, aflora a recomposição que, para além de considerar a importância do desenvolvimento cognitivo a partir do currículo essencial, também leva em conta as especificidades de cada discente através da diferenciação pedagógica baseada na observação e escuta sensível docente. Desse modo, buscam-se estratégias de ensino que contemplem a diversidade da sala de aula, considerando as pessoas com ou sem deficiência, típicas ou atípicas⁵, percebendo o estudante como um ser completo.

O currículo educacional brasileiro é, em sua natureza, adaptável pelo fato de que a formação escolar ocorre de forma processual. A adaptabilidade também é um princípio da recomposição das aprendizagens, tendo em vista a necessidade de amenizar as lacunas de aprendizagem que se fazem ainda mais aparentes e carecem de serem superadas quanto antes para o cumprimento da meta 7 do Plano Nacional de Educação: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (Brasil, 2014, p. 10).

⁵ Pessoa atípica é aquela com desenvolvimento neurológico ou intelectual destoante do que é considerado padrão, também são denominados neurodivergentes.

No tocante a Educação Infantil, é primordial entender como tal ensino acontece, pois de outro modo não há como implementar qualquer teoria ou conceito. Como já foi dito, a Educação Infantil é um momento único no processo de escolarização, o ensino e a aprendizagem ocorrem a todo tempo por meio das relações, interações e variedade de proposições, afinal, nessas há intencionalidade pedagógica. Logo, é complexo afirmar a efetividade da recomposição das aprendizagens na Educação Infantil, pois a configuração desse ensino ocorre cotidianamente, sendo conquistado pelos sujeitos a partir das relações.

O ensino infantil acontece dia após dia, em diversos espaços e variadas maneiras, a experiencição é responsável pela aprendizagem. Logo, todo o processo educativo não pode ser confundido com espontaneísmo. Afinal, as propostas desenvolvidas na Educação Infantil visam contribuir com o desenvolvimento das crianças de forma integral e prazerosa, concatenadas aos campos de experiência concernentes.

A BNCC na seção referente à Educação Infantil aponta a necessidade de avaliação do ensino, deixando claro que não se trata de classificar as crianças de acordo com o que for observado. Todavia, seu texto denota um viés corretivo ao afirmar que “trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças” (Brasil, 2018, p. 41), ainda que não seja dito claramente, o documento revela uma tendência a recuperação. Tal constatação deixa aflorar mais uma vez a dúvida quanto à efetividade da recomposição das aprendizagens na Educação Infantil.

Diante do contexto em que se dá a relação de ensino e aprendizagem na Educação Infantil e compreendendo que a etapa de ensino está compondo os conceitos iniciais de escolarização, percebe-se a falta de efetividade da recomposição das aprendizagens no segmento. Por esse motivo, propõe-se a ressignificação do termo, considerando a natureza relacional e fluida da aprendizagem na primeira infância, assim, designa-se o termo reorganização das experiências educacionais.

A reorganização das experiências educacionais compreende diversos aspectos em sua proposição, tais como: avaliação, currículo, formação continuada, acompanhamento pedagógico, valorização das experiências e aprendizagem significativa, a qual visa proporcionar aprendizagem integral das crianças,

considerando partícipes ativos do processo de ensino e aprendizagem tendo por base a experientiação.

A avaliação é o núcleo da reorganização das experiências educacionais, pois entende-se que sua disposição formativa é responsável por desencadear seus demais aspectos, visto que aponta necessidades, organiza o planejamento, seleciona estratégias e pode estruturar o fazer pedagógico, culminando na teoria da aprendizagem significativa proposta por Ausubel (1963).

O currículo norteia a proposta pedagógica de qualquer organização de ensino. Logo, não é diferente na reorganização das experiências educacionais, o currículo faz parte de todo o processo, é flexível e tal circunstância permite que o corpo docente adeque suas *práxis* baseadas nos eixos estruturantes da BNCC (2018), necessidades discentes e contexto em que estão inseridos.

A formação continuada é um ponto importante, pois o professorado necessita de constante atualização, uma vez que ensinar é um ato humano, feito de pessoas para pessoas, onde não há possibilidade de conceber uma educação descontextualizada. Logo, é imprescindível que o processo formativo considere seus partícipes, comprometendo-se em promover uma educação com caráter transformador e emancipatório.

Desse modo, as formações devem considerar as mudanças ocorridas na sociedade ao longo do tempo, mas também o currículo essencial. A formação deve preparar os docentes para situações adversas e desafiadoras, como foi a pandemia, assim como para lidar com condições corriqueiras com intuito de alcançar a aprendizagem significativa.

O acompanhamento pedagógico faz parte da prática de ensino, entretanto é preciso conhecer o alunado, perceber suas habilidades e necessidades, ajudá-los a se sentirem pertencentes ao espaço educacional, em resumo implicá-los. Afinal, é preciso que os estudantes sejam sujeitos de sua aprendizagem, já disse Freire (1996, p. 142), “entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos”.

Há tópicos basilares para concretizar a reorganização das experiências educacionais. No entanto, esta pesquisa entende a formação continuada e a avaliação como a chave para uma educação de qualidade para todos, pois é de suma importância que haja uma relação de ensino e aprendizagem atual e relevante, preparando os indivíduos, incluindo o corpo docente, para o

enfrentamento de contextos diversos. Afinal, o ato de ensinar não se finda nele mesmo, pois garante Freire (1996, p. 40) que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Não se pode perder de vista que os aspectos propostos pela reorganização das experiências educacionais estão previstos nos documentos regulamentadores da educação nacional, aparecendo na LDB (1998), BNCC (2018). Logo, não se pretende estabelecer novos parâmetros de ensino, mas sim, concatenar as especificidades da Educação Infantil com cenários variados em prol de um ensino contextualizado contemplando os saberes originários e desenvolvidos a partir da mediação docente.

Assim como os aspectos citados são significativos na consecução da reorganização das experiências educacionais, transformando a forma de ser e estar no âmbito educacional, a adesão às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) é de suma importância no fazer pedagógico, pois vivemos em uma era informacional e, para ser possível formar sujeitos aptos a lidar com o corpo social atual, é preciso que a cultura digital - vertente sociocultural presente em nossas vidas - seja empregada na formação integral do sujeito, seja ele professor ou estudante, visto que não se pode negligenciar a potência das vivências digitais na sociedade.

2.3.1 Adoção da TDIC como apoio à recomposição na Educação Básica

Atualmente, para compreender o mundo e a relação que possuímos com o mesmo, é crucial entender a sociedade da qual fazemos parte. Há alguns anos, vivemos em um mundo globalizado permeado pela cultura digital, sejam os nativos ou imigrantes digitais – pessoas que nasceram e cresceram com as tecnologias digitais ou indivíduos que nasceram em outra época, mas que se inseriram e adaptaram em tal cultura –, todos em algum grau acessam, fazem uso e interagem com algumas TDIC. Dessa maneira, também se deu no processo de escolarização, visto que a tecnologia foi igualmente inserida nas escolas com ressalvas ou limitações, porém o universo digital faz parte da realidade escolar.

Pensando na utilização das TDIC em sala de aula, pode-se associar a prática pedagógica ao nativo e imigrante digital. Assim, quando a tecnologia é utilizada em

toda sua capacidade, se pode comparar com o nativo, uma vez que se tem sapiência para usufruir de seu potencial, já quando as TDIC são usadas como artefato, pode-se relacionar tal prática, logo o imigrante que pode sim fazer uso da tecnologia, mas em um manuseio superficial.

É primordial que o ensino saia do campo da superficialidade e vislumbre as TDIC em todo seu potencial, corroborando assim com a recomposição das aprendizagens. Afinal, não existe mais espaço para conceber as TDIC apenas como meio e/ou recurso, pois construímos e somos influenciados pela cultura digital. Necessitamos lidar com o que nos rodeia e a escola deve contribuir com o desenvolvimento integral das pessoas, inclui-se nesta a formação de sujeitos preparados para demandas atuais com conhecimentos sobre as tecnologias para além de usuários funcionais.

Ante ao principal objetivo da educação, a formação integral da pessoa, é imprescindível promover uma educação contextualizada, abordando as aprendizagens essenciais e temáticas reais que abordem a diversidade sociocultural existente, preparando os estudantes para o que está por vir. Sendo assim,

se as tecnologias digitais nas escolas forem direcionadas para fins pedagógicos que contribuam com o desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos, estarão contribuindo impreterivelmente numa nova forma de concepção de currículo, de organização escolar, de tempo e espaço, redimensionando o olhar de todos os envolvidos no processo educativo. Cabe ressaltar que o essencial não é a tecnologia em si, mas sim a necessidade de reconfigurar, de ampliar e criar práticas pedagógicas que potencializem a interação entre os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem (Oliveira, Silva e Silva, 2020, p. 13).

Segundo os autores, a produção de novas práticas de ensino gera, conseqüentemente, novas formas e oportunidades de aprendizagem. Esse efeito em cadeia ocasiona novas concepções educacionais capazes de ampliar o que está em vigor e tornar o processo pedagógico mais assertivo, fato que transcende as modalidades de ensino.

Com a incorporação das TDIC à vida cotidiana, ampliam-se as demandas pelo desenvolvimento do pensamento computacional, cabendo ao processo educacional promover a alfabetização e letramento em prol da inclusão digital. Dessa maneira, emerge o fomento ao uso de métodos cujo ensino decorre de um processo participativo, em que o estudante se coloca como protagonista do conhecimento, sendo corresponsável por sua aprendizagem, fomentando o

interesse e engajamento estudantil. De acordo com a competência geral nº 5 da BNCC, é necessário:

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p. 11).

Conforme a BNCC, a utilização das TDIC deve promover atitudes e valores que propiciem a construção e o desenvolvimento humano de forma geral. Se tratando especificamente das questões educacionais, as TDIC devem assumir tanto a perspectiva transversal quanto direcionada, fomentando a construção de habilidades com as tecnologias e sobre as mesmas, contribuindo no desenvolvimento dos aspectos cognitivos, socioemocionais e motores. Logo, entende-se que o mundo digital faz parte e impacta a vida das pessoas, nativas digitais ou não, seja nas relações pessoais, culturais, comerciais e educacionais.

Tendo em vista o caráter normativo da BNCC, pode-se afirmar ser importante que os espaços formais de educação compreendam o papel primordial da tecnologia e cultura digital. Tal oferta de educação carece possibilitar ao estudante dominar a cultura digital de forma ética, discernindo atitudes apropriadas e inapropriadas, desenvolvendo o pensamento computacional, avaliando as consequências da tecnologia na vida das pessoas e sociedade, para assim propiciar aprendizado.

Especificamente, tratando-se da Educação Infantil, é controverso endossar que há recomposição das aprendizagens no segmento, tendo em vista a forma como ocorre esse ensino. Assim como é discutível afiançar que as TDIC garantirão o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas adequadamente, uma vez que a Sociedade Brasileira de Pediatria contraindica o uso de telas para menores de 2 anos e indica o tempo máximo de 1 hora de tela para crianças de 2 a 5 anos, sempre com supervisão.

De acordo com o Manual de Orientação #MENOS TELAS #MAIS SAÚDE (2019), há uma série de problemas de saúde desencadeados pelo uso excessivo de telas. Claro que a utilização das TDIC com fins pedagógicos é acompanhada e assistida pelo profissional proponente. No entanto, ainda assim é preciso estar atento “para todos aprenderem sobre o uso mais ético, seguro, saudável e educativo da Internet” (SBP, 2019, p. 5). Tal qual institui a Lei Federal nº 15.100, que proíbe o

uso de eletrônicos portáteis na escola, exceto com autorização e acompanhamento do professor com finalidade educativa.

As TDIC podem e devem ser usadas a favor do ensino e da recomposição das aprendizagens, mas é necessário haver cuidado com tal uso e acesso, sobretudo quando se pensa em crianças pequenas, pois essas estão construindo sua personalidade e aprendem a todo tempo por meio das interações. É essencial que essa imersão na cultura digital vise o desenvolvimento integral da pessoa, como afirmam Nonato e Cavalcante (2022, p. 26), a partir da compreensão da “articulação profunda entre o modo de operar com as informações e o conhecimento na sociedade em rede e o fazer pedagógico no seio da escola”, viabilizando o conhecimento e acesso aos estudantes de forma equânime.

2.3.2 Panorama das produções sobre TDIC e Educação Infantil

Esta seção tem por objetivo apresentar uma(s) perspectiva(s) entre as TDIC e a Educação Infantil para além da pandemia de Covid-19, pois apesar desta ter sido uma propulsora para se estabelecer um paralelo mais próximo entre a educação e as tecnologias digitais, é necessário dizer que a pesquisa e a formação na área não partiram desse pressuposto. Ainda que haja certo limite nas produções relacionadas às duas temáticas, essas iniciaram antes do advento pandêmico.

A pesquisa foi construída a partir de busca realizada no *Google Acadêmico*, tendo como descritores os termos “tecnologias digitais” e “educação infantil”, entre os anos de 2014 a 2021. Apesar de serem encontradas diversas produções, poucas se assemelham à temática desta pesquisa. Desse modo, foi feita uma seleção dos temas, cujos critérios foram tratar de TDIC somente com o segmento em estudo, ter relação com aprendizagem e/ou formação profissional. Cabe salientar que as produções foram citadas de 4 a 84 vezes, cujos títulos e sínteses compõem o Quadro 3.

Quadro 3: Síntese de pesquisas sobre TDIC na Educação Infantil

	Título	Síntese
1	<p>INFÂNCIA (DES)CONECTADA E A PSICOPEDAGOGIA: O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O IMPACTO NA APRENDIZAGEM</p> <p>DOS ANJOS; ALONSO e DOS ANJOS (2018)</p>	<p>O artigo apresenta uma pesquisa bibliográfica em que é feito um apanhado das produções que abarcam a temática das TDIC na Educação Infantil. Vê-se que foram encontrados 13 trabalhos, porém, apenas 4 desses contemplavam a pesquisa em questão. Foi verificado que, de modo geral, o corpo docente identifica que as crianças da Educação Infantil, principalmente, em idade pré-escolar possuem uma bagagem tecnológica. Entretanto, é visto que a escola acaba por não potencializar essa vivência que já possui; é percebido que a utilização das TDIC deve superar a ideia de recurso revisitar uma nova forma de pensar o ensino e a aprendizagem, levando em consideração o arcabouço experiencial que os sujeitos possuem, vislumbrando uma educação contextualizada. Cabe dizer, que nas produções analisadas, o professor é apontado como mediador entre as crianças e as TDIC.</p>
2	<p>TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS</p> <p>DE OLIVEIRA e MARINHO (2020)</p>	<p>O artigo apresenta o posicionamento de um grupo de professoras da rede municipal de uma cidade em Minas Gerais sobre o uso das TDIC em sua <i>práxis</i>. A partir da pesquisa com as professoras foi constatado que essas entendem as TDIC como artefato pedagógico potencializador de mudança, uma vez que podem desenvolver diversas habilidades necessárias à formação das crianças. Contudo, as docentes apontam o desafio em ensinar algo que não se sentem preparadas e expõem a necessidade de formação para se sintem seguras em utilizar as TDIC para além do seu uso instrumental, visto que, mesmo no período anterior à pandemia, já identificavam a potencialidade de sua utilização na aprendizagem.</p>
3	<p>TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO DOS INSTRUMENTOS DIGITAIS NO ATO EDUCATIVO</p> <p>D'AVILA e MAISSIAT (2019)</p>	<p>O e-book trata da utilização das TDIC na relação de ensino e aprendizagem, e formação docente para o uso das TDIC. Apresenta a relação das TDIC com a escola e faz um panorama dos cursos de Pedagogia do Espírito Santo, verificando a formação inicial docente, assim como a formação continuada das professoras na rede municipal de ensino de Serra-ES, chegando à conclusão que a formação inicial docente é insuficiente para tornar os professores aptos a trabalhar com as TDIC. Também exibe a formação realizada pelas professoras de Educação Infantil da rede municipal de Serra-ES expondo sugestões de atividades à serem trabalhadas, alguns comentários feitos pelas docentes e relato de experiência após a formação, corroborando a perspectiva de que o uso das TDIC promove a aprendizagem consciente e a formação é de extrema importância para os educadores desenvolverem uma formação integral e atual.</p>

4	TECNOLOGIAS DIGITAIS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL BARBOSA (2014)	O artigo aponta que as TDIC fazem parte da vida das crianças antes mesmo delas adentrarem ao espaço escolar e a proposta pedagógica da escola deve utilizar as tecnologias digitais ultrapassando seu uso instrumental, utilizando-as como ferramenta pedagógica. Contudo, para alcançar esse objetivo, é preciso que haja formação que subsidie tal necessidade, deixando claro que os professores não devem tornar-se <i>experts</i> em tecnologia, mas precisam conceber seu uso de forma crítica e embasada.
5	EDUCAÇÃO INFANTIL E TECNOLOGIAS DIGITAIS: REFLEXÕES EM TEMPOS DE PANDEMIA DOS ANJOS e FRANCISCO (2021)	O artigo problematiza a inserção das TDIC no contexto da Educação Infantil em meio à pandemia Covid-19, apresentando documentos orientadores da prática docente nesse segmento e produções acadêmicas que retratam as possibilidades e dificuldades do uso das tecnologias digitais no universo infantil, apontando que as TDIC podem corroborar no desenvolvimento das crianças pequenas e muito pequenas. Porém, não podem substituir o trabalho docente pelo fato de as propostas serem intencionalmente pensadas à luz do eixo que norteia toda prática na Educação Infantil: interações e brincadeiras, uma vez que existem diversos fatores que dificultam a implementação desse segmento educacional de modo virtual, dentre eles: a exclusão digital de alguns grupos devido as suas condições sociais.
6	CRIANÇAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: DESAFIOS DA MEDIAÇÃO FAMILIAR E ESCOLAR MÜLLER (2019)	Em alguns subtópicos do capítulo 4 (RELAÇÕES FAMÍLIA E ESCOLA NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS) da tese, a autora evidencia a necessidade de fazer parte e compreender a cultura digital, que há sim limites e malefícios, porém esses sucedem do analfabetismo digital, em que as questões com a cultura digital vão além da falta de acesso e deficiência na formação, advém de uma mudança de chave no trato com a tecnologia, pois a sociedade encara que essa faz parte da nossa realidade, entretanto em muitos casos é vista como supérfluo, mas quando bem utilizada é um potencial formador, seja para educadores ou pais.

Fonte: elaborado pela autora

As produções supracitadas são frutos de pesquisas dos últimos 10 anos, as quais apontam caminhos similares ao que vem sendo discutido nesta pesquisa, assim como aparecem novas perspectivas para a problemática que será abordada ao longo desta seção com intuito de apresentar compatibilidades e contrastes entre as abordagens apresentadas e esta dissertação.

Há dois aspectos que se fazem presentes, são eles: a necessidade de formação e a intencionalidade do trabalho pedagógico, aspectos de fundamental importância para um ensino de qualidade. Tais aspectos também concebem a recomposição das aprendizagens, conjuntura que aponta o paralelo entre as TDIC e a recomposição, visto que ambas possuem pilares constitutivos da *práxis* pedagógica considerando o indivíduo em sua totalidade.

Algumas sínteses apontam a formação docente inicial e continuada como marco necessário para os docentes atuarem de forma a contribuir com a aprendizagem das crianças, partindo do pressuposto de que é preciso aprender para ensinar, já que “quem se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 1996, p. 25).

Também é destacado que é preciso haver uma mudança na concepção desses profissionais, pois, de outro modo, as TDIC serão usadas como mero instrumento educativo, não contribuindo com o desenvolvimento integral das crianças. Pode, ainda, causar danos às crianças diante de seu mau uso, uma vez que as crianças acessem as TDIC em substituição às proposições direcionadas à Educação Infantil.

Desse modo, é necessário compreender o processo educativo e fazê-lo de forma intencionalmente pensada a fim de que seja possível alcançar a aprendizagem significativa, utilizando-se do arcabouço necessário para tal consecução, tornando a TDIC uma aliada no processo de ensino e aprendizagem, não o contrário.

Dos Anjos; Alonso e Dos Anjos (2018), De Oliveira e Marinho (2020) e Barbosa (2014) indicam a necessidade de ultrapassar a visão instrumental da tecnologia nas escolas, afirmando que as TDIC são mais que ferramentas e/ou apoio nas escolas. Os textos reiteram a contribuição das TDIC na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, entretanto, Barbosa (2014) alerta para a importância da utilização da tecnologia de forma consciente e referenciada.

De Oliveira e Marinho (2020), D'Avila e Maissiat (2019) e Barbosa (2014) apontam que é explícita a necessidade da formação para desempenhar um trabalho de qualidade, afinal, reconhecer os benefícios das TDIC na rotina escolar não é suficiente para que o trabalho pedagógico seja realizado da melhor forma. Os textos afirmam que, por meio da capacitação para lidar com as TDIC, é possível ultrapassar a visão da tecnologia como ferramenta e formar sujeitos em sua completude, levando-se em conta o tempo histórico ao qual estão inseridos.

Müller (2019) traz consigo outra possibilidade de solução para a superação da TDIC como recurso, apresentando o termo cultura digital. Esse é apreendido como a vivência, inserção e utilização das TDIC no cotidiano das pessoas, como uma sociedade conectada onde os indivíduos compreendem, aceitam e fazem uso da tecnologia em sua totalidade nos diversos âmbitos da vida, assim como a recomposição das aprendizagens que contempla o indivíduo integralmente, sem focalizar em determinada habilidade em detrimento de outra.

Dos Anjos e Francisco (2021) exibem uma ambivalência entre o uso das TDIC na Educação Infantil. Se, por um lado, as TDIC contribuem no desenvolvimento das crianças, por outro, não podem substituir o trabalho pedagógico, sendo este pensado com base nos documentos norteadores do segmento. A Educação Infantil é pautada nas experiências e, como tal, carece de um olhar diferenciado e sensível, cujos partícipes do processo devem interagir de formas variadas. Todavia, o ensino mediado pelas TDIC no período pandêmico limitava determinadas vivências por conta de direcionamento e recursos, assim como possibilitava outras práticas.

As TDIC já fazem parte do universo escolar e oferecem uma infinidade de possibilidades pedagógicas, desde que tais propostas sejam intencionalmente pensadas com o intuito de propiciar a aprendizagem. Logo, cabe ao professorado perceber e pôr em prática o real potencial das TDIC, reconhecendo-as frente ao seu potencial e utilizando-as em prol da recomposição das aprendizagens.

Nas seções seguintes, a partir da análise dos dados coletados, será possível comprovar se é possível efetivar a recomposição das aprendizagens na pré-escola, tendo em vista os contrapontos indicados aqui e diante da realidade de defasagem de aprendizagem e carência de subsídio teórico-prático para implementar a recomposição da aprendizagem de forma efetiva.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética sob CAAE 85871924.5.0000.5531 e possui o parecer de aprovação número 7.616.388 por ser de natureza aplicada, uma vez que, como o próprio nome denuncia, busca gerar conhecimentos que possam ser aplicados na prática. Também possui propósito exploratório, ao passo que busca elucidar uma dada realidade a partir dos fatos encontrados no ambiente investigado, utilizando-se do estudo de caso típico como procedimento para sua realização, tal qual aponta Yin (2015). Cabe salientar que é um estudo empírico detalhado acerca de uma determinada situação cuja finalidade é apresentar “o como” e “o por quê” do caso em questão, além de explicar os cruzamentos existentes nesse cenário e caracterizá-los.

Esse estudo de caso está delineado nas seguintes etapas: pesquisa documental e bibliográfica, evidenciando o campo de estudo e descrevendo os fatos e/ou fenômenos ocorridos no mesmo. Em paralelo, foi construído um diário de observação da aprendizagem nos anos de 2022 e 2023 pela pesquisadora que atua como professora de pré-escola na escola do caso, sob a perspectiva de André e Pontin (2010) e Guerra (2014). Tudo isso por entender que as anotações diárias contribuem para a reorganização das experiências educacionais, além de ser uma experiência de formação, transformação e reflexão, que vislumbra o processo, não só o fim, a aprendizagem, sem perder de vista os sujeitos envolvidos na ação. Por conseguinte, foi feita coleta de dados por meio de questionários virtuais disparados em aplicativo de mensagens e entrevista curta de estudo de caso, com protocolo de estudo preestabelecido, dessa forma seria viável elucidar as relações existentes entre o problema e suas respostas, como retrata o Quadro 4.

Quadro 4: Objetivos e Métodos

Objetivos específicos	Métodos/Instrumentos
Identificar as implicações educacionais decorrentes do afastamento presencial	Entrevista e questionário
Verificar os conhecimentos subsunçores dos discentes	Diário de observação
Descrever métodos de ensino direcionados à recomposição das aprendizagens na pré-escola	Tecnologia de Gestão Social

Fonte: elaborado pela autora

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, como assinala Creswell (2003), que adota diversos métodos, dentre eles: indutivo e comparativo, a partir de uma perspectiva interativa e humanística, na qual os detalhes do local e/ou grupo pesquisado tornam-se evidentes. É predominantemente interpretativa, uma vez que os dados coletados serão interpretados a partir de uma aproximação da teoria da análise do conteúdo de acordo com Bardin (2011). Em consonância com o posicionamento da pesquisadora e o referencial teórico apresentado, foram selecionadas quatro categorias, sendo: vivências/experiências das crianças e adaptação à rotina escolar; saberes em construção: desenvolvimento cognitivo e motor; interações e brincadeiras como vetores de aprendizagem; e, práticas pedagógicas intencionais e flexíveis.

O município de realização da pesquisa encontra-se no recôncavo baiano, como consta na Figura 1, entretanto, por sua proximidade com Salvador-BA, é considerado região metropolitana da capital, visto que está a cerca de 70 km de distância. De acordo com o último Censo realizado pelo IBGE (2022), o município possui 37.732 habitantes.

Figura 1: Mapa de São Francisco do Conde



Fonte: *Species with medicinal and mystical-religious uses in São Francisco do Conde, Bahia, Brazil: a contribution to the selection of species for introduction into the local Unified Health System.* <https://doi.org/10.1016/j.bjp.2014.04.006>

A cidade possui 29 escolas de Educação Infantil, sendo 5 creches, 8 pré-escolas, 6 escolas que atendem aos dois eixos e 10 instituições infantis multisseriadas. Atualmente, há 1.688 crianças matriculadas no segmento, sendo 908 matriculadas na pré-escola. No momento atual (ano de 2025), há 137 professores de Educação Infantil, destes, 65 atuam na pré-escola.

Importante pontuar que a Escola Juvenal Eugênio de Queiroz (Foto 1) foi fundada em 1974. Há muitos anos, passou por uma reforma estrutural que lhe deu os contornos atuais, desde então ocorreram apenas reparos. A escola encontra-se numa localidade conhecida como Baixa Fria, região próxima ao portal de entrada da cidade, mesmo território onde se encontram a Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e a Secretaria da Educação (SEDUC), instituições que colaboram com o desenvolvimento territorial do local. Todavia, a aparência do espaço não faz jus a tal desenvolvimento. De acordo com os dados do município, a localidade se configura enquanto sede, porém não a assinalam como centro, e os munícipes não a consideram como sede e a tratam

enquanto distrito. Dessa maneira, a localidade está entre os polos sede-distrito, porém sua aparência está mais próxima dos distritos, e sua localização está no espaço da sede.

Foto 1: Fachada da Escola Municipal Juvenal Eugenio de Queiroz



Fonte: registro feito pela autora

A escola faz parte da rede municipal de ensino, atende a três segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, a escola possui aproximadamente 160 estudantes, sendo 28 crianças matriculadas na Educação Infantil. A unidade possui 11 professores, destes, 2 atuam na Educação Infantil, os demais no Ensino Fundamental e EJA, sendo 4 professores especialistas e 7 polivalentes. Há predominância massiva de profissionais do sexo feminino atuando como professoras.

O corpo docente é caracterizado por professores estatutários e em regime de contrato temporário denominado REDA. No momento da elaboração desta pesquisa, 2 docentes cumprem carga horária de 20 horas, os demais possuem carga horária de 40 horas. A maioria das professoras não é oriunda da cidade, nem residente do

território; tem faixa etária de 31 a 59 anos e possui mais de 8 anos exercendo a função.

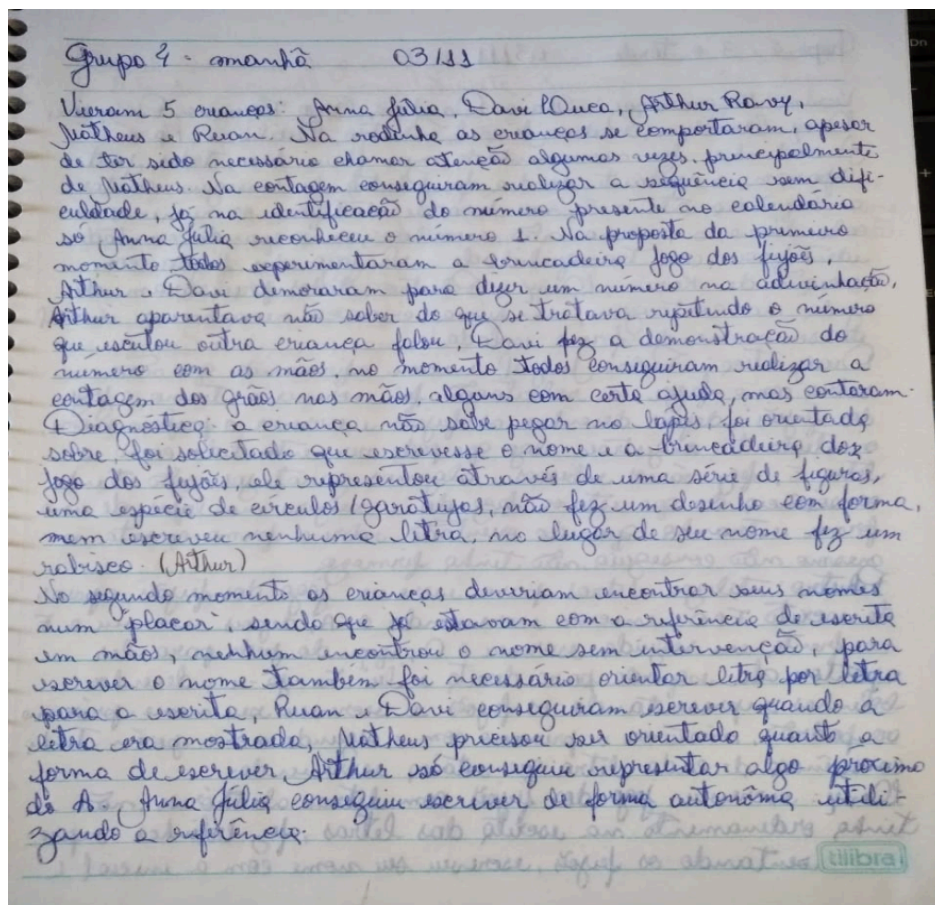
Os participantes da pesquisa são os estudantes das turmas do Grupo IV e V e as professoras da Educação Infantil atuantes na pré-escola que vivenciaram o ensino remoto na rede de ensino. A amostragem foi coletada nos anos de 2022 e 2023. Vale salientar que a pesquisadora está implicada nesse espaço, visto que também é profissional da unidade de ensino. Admite-se, então, a não neutralidade da pesquisa, pois haverá o posicionamento e a participação dela em busca de apontar possíveis caminhos para solucionar a problemática em questão.

Os dados foram coletados a partir de três instrumentos, são eles: diário de observação sob a perspectiva de André e Pontin (2010) e Guerra (2014), compreendendo as anotações diárias como estratégia para avaliação e autoavaliação permanente a partir das perspectivas descritas. Ocorreu também a entrevista com docente atuante na pré-escola da mesma unidade escolar da autora desta pesquisa e foi aplicado questionário com docentes da pré-escola da rede de ensino que atuaram no ensino remoto.

O diário de observação teve início em outubro de 2022, período em que a rede deixou o ensino remoto e retomou as atividades presenciais. Permite observar as aprendizagens essenciais de acordo com as faixas etárias correspondentes, notadas as habilidades que os estudantes possuem, as lacunas de aprendizagem existentes e, ao final do período de observação, é feita a análise do material recolhido com base nos princípios desta pesquisa.

O diário de observação foi construído com base na proposição das aulas, sendo descrita a rotina de sala, tendo enfoque na realização das atividades de acordo com o dia. Também, destacaram-se as habilidades que os estudantes já possuíam, assim como a realização das atividades que conseguiam fazer sem grande dificuldade, além das habilidades a serem desenvolvidas com base na dificuldade que demonstravam na consecução da proposta, conforme apresenta a Foto 2.

Foto 2: Diário de observação



Fonte: elaborado pela autora

Posterior a isso, realizou-se um entrevista curta de estudo de caso, conforme protocolo de estudo preestabelecido. O objetivo era obter informações da respondente que contribuam na aquisição de dados que auxiliem a identificar as estratégias utilizadas para recomposição das aprendizagens, devido ao afastamento presencial na pré-escola. Os questionários foram elaborados na plataforma *Google Forms* e enviados aos participantes da pesquisa por meio de aplicativo de mensagem. A partir dos dados coletados, foi estabelecido um contraponto entre as realidades em questão. Seguindo a organização curricular do Programa de

Desenvolvimento e Gestão Social, foi realizada Residência Social⁶ na Associação Beneficente Cultural Ugo Meregalli e Biblioteca Comunitária Sete de Abril no período de 10 a 17 de fevereiro de 2025, cujo relato consta no apêndice.

O desenvolvimento da pesquisa contribui para a compreensão e divulgação de uma concepção de educação atual, sem perder de vista seu alicerce teórico já consolidado e revisitado a todo tempo. Além disso, também, discuti novos conceitos da área e (re)conhece o posicionamento das docentes atuantes na pré-escola a partir dos dados coletados e analisados nos tópicos abaixo.

4. DISCUSSÕES E ANÁLISES DOS RESULTADOS

A teoria de análise de conteúdo de Bardin (2011) norteou a apreciação dos resultados a partir de quatro categorias, criadas *a posteriori*, que visam alcançar os objetivos da pesquisa, sendo: vivências/experiências das crianças e adaptação à rotina escolar; saberes em construção: desenvolvimento cognitivo e motor; interações e brincadeiras como vetores de aprendizagem; e as práticas pedagógicas intencionais e flexíveis. Diante deste contexto, é importante destacar que a categoria vivências/experiências das crianças e adaptação à rotina escolar associa-se à identificação das implicações educacionais decorrentes do afastamento presencial. Em seguida, a categoria saberes em construção: desenvolvimento cognitivo e motor diz respeito à verificação dos conhecimentos subsunçores. Já as categorias interações e brincadeiras como vetores de aprendizagem e práticas pedagógicas intencionais e flexíveis correspondem aos métodos de ensino direcionados à recomposição das aprendizagens na pré-escola.

Todos os quadros desta seção foram elaborados com base nas exemplificações de Câmara (2013) e apresentam as categorias de análise elencadas, os temas pertinentes de cada categoria e os achados encontrados nos instrumentos de pesquisa. A subseção seguinte será composta pela análise do diário de observação.

⁶ Residência Social é uma atividade curricular do Programa de Desenvolvimento e Gestão Social que se busca aliar teoria e prática, fazendo uma imersão em uma organização para vivenciar seu cotidiano, corroborando com o objeto da pesquisa e campo da Gestão Social.

4.1 DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO

Como dito anteriormente, o diário de observação foi realizado sob a concepção de André e Pontin (2010) e Guerra (2014), compreendendo que os apontamentos diários colaboram na avaliação e autoavaliação dos partícipes da relação de ensino e aprendizagem, tendo enfoque no processo de formação, seja estudantil ou continuada, em que é possível vislumbrar a reorganização da aprendizagem a partir do ciclo ação-reflexão-ação.

Tendo em vista a natureza da análise, o Quadro 5 apresenta a primeira categoria selecionada, denominada: vivências/experiências das crianças e adaptação à rotina escolar. A categoria tem principal enfoque na interação, concepção que constitui o eixo estruturante da Educação Infantil e organiza todo seu currículo, conforme aponta a BNCC (2018).

Quadro 5: Categoria 1: vivências/experiências das crianças e adaptação à rotina escolar

Categoria 1: vivências/experiências das crianças e adaptação à rotina escolar	
Definição: todo o contexto educacional interfere no saber das crianças, porém a experiencição é o motor da aprendizagem na Educação Infantil, logo é preciso que o trabalho pedagógico corrobore na adaptação e no desenvolvimento dos estudantes.	
Temas	Exemplos de observações
Socialização	Dificuldade de interação Propostas coletivas Roda de conversa Músicas
Acolhimento e vínculo afetivo	Dinâmicas de apresentação Escuta e olhar sensível Exaltação da autoestima
Reações emocionais e comportamentais	Choro excessivo Problemas em atender às regras Falta de autonomia Necessidade de aprovação Timidez excessiva
Estratégias de transição e ambientação	Horário reduzido Proposições lúdicas
Reconhecimento do espaço e dos combinados	Identificação com a escola Reforço dos combinados cotidianamente

Fonte: elaborado pela autora

O Quadro 5 apresenta um panorama do cenário encontrado no retorno às aulas presenciais. Vale ressaltar que alguns dos exemplos de observação ocorrem e/ou podem ocorrer a qualquer tempo. No entanto, é preciso evidenciar que a recorrência ou a ampliação foi identificada diante do marco temporal tratado nesta pesquisa.

Com base no diário de observação, pode-se constatar o que muitas pesquisas já afirmavam: algumas crianças tiveram grande dificuldade em adaptar-se à rotina escolar. Situação recorrente ante a mudança brusca de contexto: mesmo com propostas de atividades remotas, a grande maioria dos estudantes não as realizou, e os poucos alunos que faziam não foi com regularidade.

No início da observação, viu-se que o choro e a dificuldade em adequar-se às regras foram acentuados, tomando como referência o período anterior à pandemia. Houve uma criança que chorou durante um mês, em todos os dias de aula, por querer ficar com a mãe. Ao conversar com essa família, a mãe informou que a criança não ficava com mais ninguém além dela e da irmã, que não costumava brincar com outras crianças, com exceção de uma prima que morava próximo. O relato demonstra o impacto social proveniente do distanciamento social e corrobora com a concepção de que diversos fatores contribuem para o êxito escolar.

O mês de outubro de 2022 foi considerado como um período de adaptação, tendo em vista que algumas dessas crianças não tinham nenhuma experiência escolar anterior ou vinham de um longo tempo sem contato com a vivência escolar. Desse modo, o horário de aula foi reduzido com o intuito de se habituarem a demanda em questão, e todas as propostas tinham por objetivo conhecer essas crianças e introduzi-las à rotina escolar.

A organização curricular da Educação Infantil é atravessada pela ideia de processo. Então, mais do que garantir que os objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento da BNCC (2018), era necessário desempenhar uma estrutura escolar que acolhesse as especificidades vividas no período observado e permitisse um contínuo curricular. Afinal, as crianças aprendem a todo o momento, logo é necessário que se faça de forma integrada às suas vivências.

Houve também a constatação de que a confiança de algumas crianças ficou abalada diante da impossibilidade de acompanhamento das aulas, pois é recorrente a fala de que não sabe ou não consegue, mostrando a necessidade de aprovação. Tal situação está relacionada com o fato de não terem vivenciado o espaço escolar

por muito tempo, circunstância que acarretou em casos de déficit de aprendizagem, uma vez que os estudantes não adquiriram os conhecimentos prévios necessários à realização da proposição.

Apesar da constatação do déficit de aprendizagem, é primordial considerar que o currículo da Educação Infantil ocorre de forma processual. Desse modo, há sempre tempo e espaço para novos conceitos serem apreendidos e/ou revisitados, pois, como assevera Vygotsky (2009) ao abordar a zona de desenvolvimento proximal, a aprendizagem se dá a partir das interações, e a troca de experiências entre os pares é responsável pelo alcance da aprendizagem, partindo do grupo para o indivíduo.

As interações são fator primordial na estruturação da Educação Infantil que é, inclusive, um dos eixos de sua organização. Não há como conceber a relação de ensino e aprendizagem com crianças pequenas sem troca, é fundamental que os estudantes se sintam acolhidos e pertencentes ao espaço escolar, pois a constituição do ambiente interfere na aprendizagem.

Em 2023, o ano letivo teve início em 13 de fevereiro, assim como no ano anterior, a turma acompanhada no diário de observação foi o grupo IV. Comparando o contato inicial dos dois diários, percebeu-se que os estudantes em 2023 já estavam mais ambientados e desenvoltos, situação que pode se dar ao fato de terem vivenciado a rotina escolar na creche no ano anterior, mas não há informação para confirmar ou não tal hipótese.

Com o passar dos dias, foi observado que os estudantes socializaram bem. Houve crianças que tiveram dificuldade em cumprir os combinados ou apresentaram excesso de timidez, porém foi um número menor em relação ao ano anterior e tais situações são corriqueiras no cotidiano da Educação Infantil.

Percebeu-se que, no decorrer das aulas, surgiram alguns problemas relacionados à adaptação e socialização, geralmente aparecem com um mês de aula e são sanadas rapidamente. Todavia, esses não podem ser comparados com os vividos no ano letivo anterior, pois surgem de forma pontual e previsível, levando em consideração que alguns estudantes estavam frequentando a escola pela primeira vez.

A interação e o acolhimento pautam a Categoria 1, fatores decisivos no desenvolvimento dos estudantes, uma vez que o pertencimento é fator importante na adaptação que, por sua vez, é responsável por corroborar com a aprendizagem

significativa das crianças, cuja apreensão dos conhecimentos ocorre a partir da troca entre pares e com o meio. A segunda categoria de análise diz respeito aos conhecimentos que os estudantes possuem ou a desenvolver, tendo em vista que estão adaptados ao ambiente e demandas escolares e dirigem-se a novas aprendizagens a partir das observações e intervenções realizadas ao longo do período.

Quadro 6: Categoria 2: Saberes em construção: desenvolvimento cognitivo e motor

Categoria 2: Saberes em construção: desenvolvimento cognitivo e motor	
Definição: Como esperado, as crianças se encontravam em desenvolvimento de suas aprendizagens. Entretanto, percebeu-se uma discrepância entre os anos observados e os objetivos de aprendizagem e os desenvolvimentos descritos na BNCC.	
Temas	Exemplos de observações
Habilidades desenvolvidas antes do retorno presencial	A maioria dos estudantes não possuía algumas habilidades esperadas de acordo com a BNCC Maior domínio e acesso às tecnologias digitais
Linguagem oral e escrita	Escrita por meio de símbolos Compreensão da função social da escrita Dificuldade para criar e recontar histórias
Pensamento lógico-matemático	Contagem sequencial Observações de mudanças de tempo, tamanho, quantidade
Imaginação, simbolização e expressão gráfica	Não reconhecimento de cores e letras Dificuldade em idealizar cenários e personagens
Coordenação motora	Dificuldade para segurar o lápis Falta de destreza no recorte Problemas para realizar o circuito

Fonte: elaborado pela autora

Ao longo do mês que iniciou o retorno presencial na rede de ensino (outubro de 2022), percebeu-se que havia alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento descritos para crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), mas que os estudantes do grupo IV ainda não possuíam. Essa situação leva à possibilidade de implementar a recomposição das aprendizagens, uma vez que essas crianças não tiveram acesso às proposições que viabilizassem tais conhecimentos. Entretanto, perpassa a problemática do contínuo na Educação Infantil, afinal a organização curricular do segmento é constituída em caráter processual, e as relações e experiências são responsáveis pela aprendizagem a partir da intencionalidade pedagógica das ações.

Com o retorno da aula presencial, foi visto que algumas crianças tinham muita dificuldade em situações que necessitavam ter mais atenção e coordenação motora fina, além de algumas crianças que ainda não conseguiam segurar o lápis de forma adequada, outras que não realizavam recorte pela falta de habilidade ao segurar a tesoura, ou que não executavam movimentos coordenados em atividades de circuito (rolar, pular, saltar ou executar um circuito).

Com um pouco mais de um mês de aula, em meados de novembro, havia estudantes que ainda não reconheciam as cores e letras. Entretanto, alguns avanços já haviam sido notados, como a contagem sequencial dentro dos padrões do 1 ao 10, pois nos primeiros dias de aula as crianças não realizavam contagem sequencial do 1 ao 6, alguns estudantes já identificavam a ficha com seu nome, outros tinham ampliado seu repertório de escrita e iniciavam a compreensão do que são letras e qual a sua função social.

De acordo com Ausubel (1963), os saberes que os estudantes trazem consigo são chamados de subsunçores, são os conhecimentos prévios dos estudantes. No 'chão da escola', comumente chamamos essas experiências de bagagem e, todo estudante detém o conhecimento a partir das suas interações com o mundo, ainda que seja inexperiente, como é o caso das crianças na Educação Infantil.

A progressão no desenvolvimento dos estudantes com o passar do tempo retrata a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1963). Ainda que o déficit de aprendizagem tenha sido identificado no retorno, é sabido que as crianças trouxeram sua bagagem, a partir das vivências em sala de aula deram um novo sentido, e então, construíram novas aprendizagens.

Assim como foi percebido um déficit de aprendizagem levando em consideração os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento descritos na BNCC (2018), também foi evidenciado que as crianças têm maior domínio e acesso no que tange às tecnologias, pois os brinquedos de montar tornavam-se celulares em que os estudantes se posicionavam e encenavam como é visto pelos *youtubers*. Essa realidade antes era vista com menor frequência, aparentemente houve maior consumo e conexão a telas. Desse modo, verifica-se o que Piaget (1999) caracteriza como período pré-operatório, cuja interpretação do mundo ocorre a partir de sua realidade.

Apesar de os estudantes se encontrarem no período pré-operatório, estágio em que a imaginação e a curiosidade são consideráveis, foi visto que, de certo

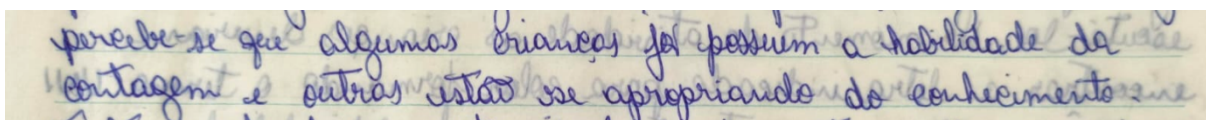
modo, o imaginário infantil estava comprometido naquele momento, tendo em conta que tinham dificuldade em imaginar uma situação ou personagem sem que já tivessem visto previamente. As crianças estavam agarradas ao que era palpável, não conseguiam criar e recontar uma história sem intervenção do adulto, ou mesmo imitar animais que fugissem da realidade em que viviam. Em uma brincadeira de mímica, os únicos animais imitados foram: cachorro, gato, galinha e cavalo, animais vistos em seu cotidiano.

O mesmo ocorreu com a contagem sequencial, as crianças que realizavam o cômputo dos estudantes tinham uma referência física para identificar, já os demais só realizavam a contagem associando os números aos dedos ou acompanhando a professora na contagem, pois se o fizessem sozinhos não findavam a sequência até que chegassem ao número 10. Tal situação demonstra o que Piaget (1999) designa como funções invariantes, cujo aprendizado referente à contagem tinha sido assimilado, no entanto ainda não tinha sido acomodado, já que a ação de contar ainda não havia sido compreendida sem suporte.

À medida que os registros avançam, percebem-se cada vez mais avanços por parte dos estudantes, chegando ao final do ano letivo de 2022, com mudanças significativas no que tange à aprendizagem. É inegável que algumas crianças permaneciam com lacunas de aprendizagem, todavia, essas já eram menores e há de se levar em consideração que o tempo entre o início das aulas presenciais e o final do ano letivo foi curto para superação de todo déficit de aprendizagem.

No início do ano letivo de 2023, algumas crianças já conheciam as cores, realizavam contagem curta e identificavam letras, mas também havia crianças que necessitavam de maior orientação, que não identificavam nenhuma letra ou conheciam as cores. É imprescindível destacar a importância do convívio e da experientiação na Educação Infantil, pois as crianças aprendem a todo tempo e, partindo da interação com as propostas em sala, foi possível perceber a evolução estudantil, como apresenta a Foto 3.

Foto 3: Registro de 16/03



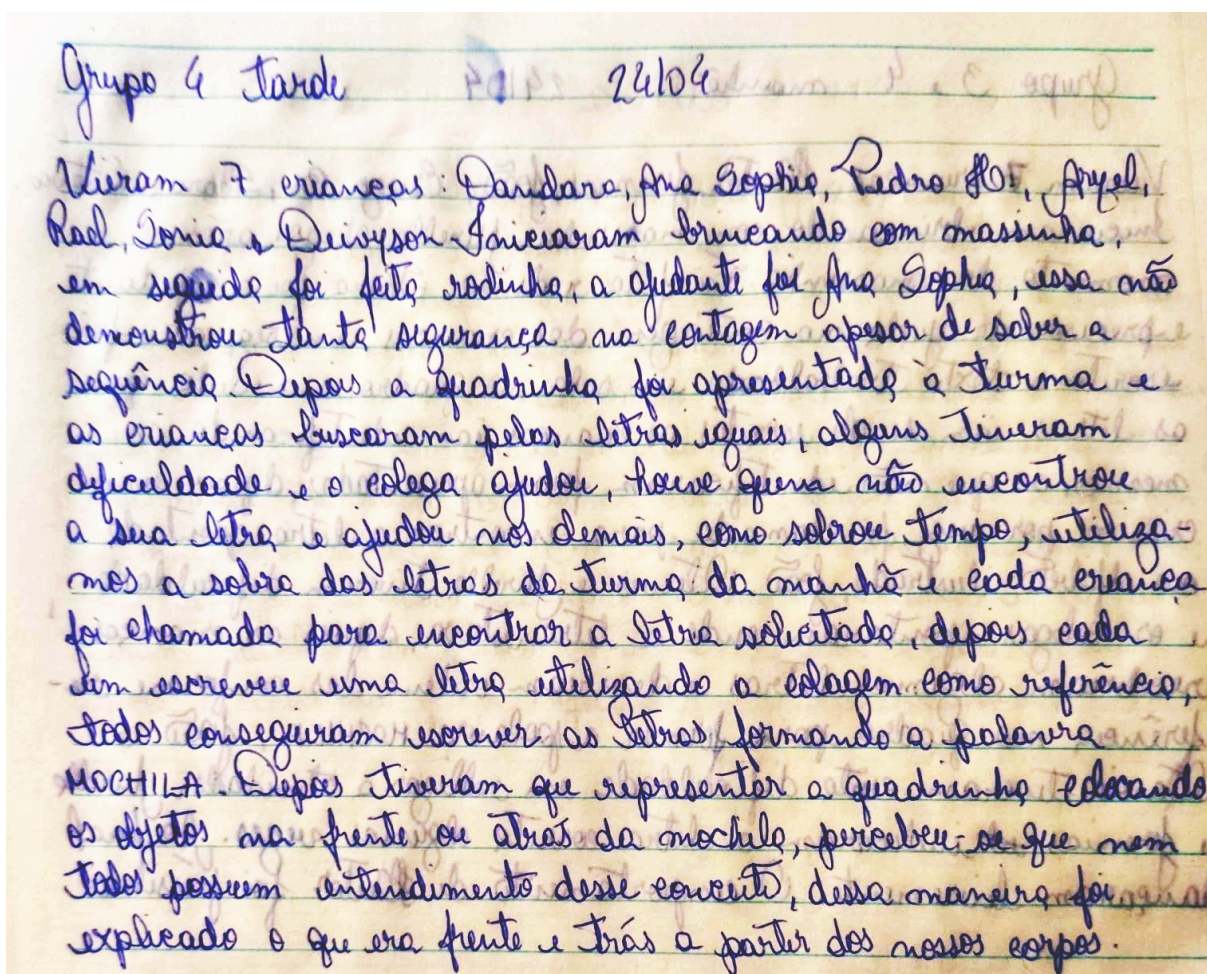
Fonte: elaborado pela autora

A Foto 3 retrata o desenvolvimento da turma e do trabalho realizado em um curto espaço de tempo, afinal, em pouco mais de um mês, já se podia observar avanços. Tal afirmativa se dá pela possibilidade de acesso e acompanhamento, visto que as crianças puderam frequentar as aulas, participar das atividades e interagir entre si e com os demais dentro de um espaço pensado em prol do seu desenvolvimento.

Tendo em conta a contagem (habilidade citada na foto 3), foi visto que no diário do dia 19/04 há o registro: 'estão aprendendo a fazer contagem sequencial após o 10'. Levando em consideração o espaço de tempo entre o início das aulas e o registro, é provado que as experiências coletivas e intencionalmente pensadas corroboram para a aquisição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento concernentes à Educação Infantil descritos na BNCC (2018).

Levando em consideração o contexto em que ocorreu o ano letivo de 2023, é possível afirmar que as experiências são responsáveis pelo aprendizado, porém não se pode confundir com espontaneísmo. A construção dos saberes acontece a todo tempo, mas existe um encadeamento de ações que favorecem a apreensão de conhecimentos, pois, de outro modo, a organização curricular da Educação Infantil torna-se irrelevante, ao passo que não se considera a mediação docente, a avaliação, o acolhimento ou mesmo as especificidades da turma. Já a Foto 4 exhibe algumas ações encadeadas a favor da aprendizagem significativa.

Foto 4: Diário de 24/04



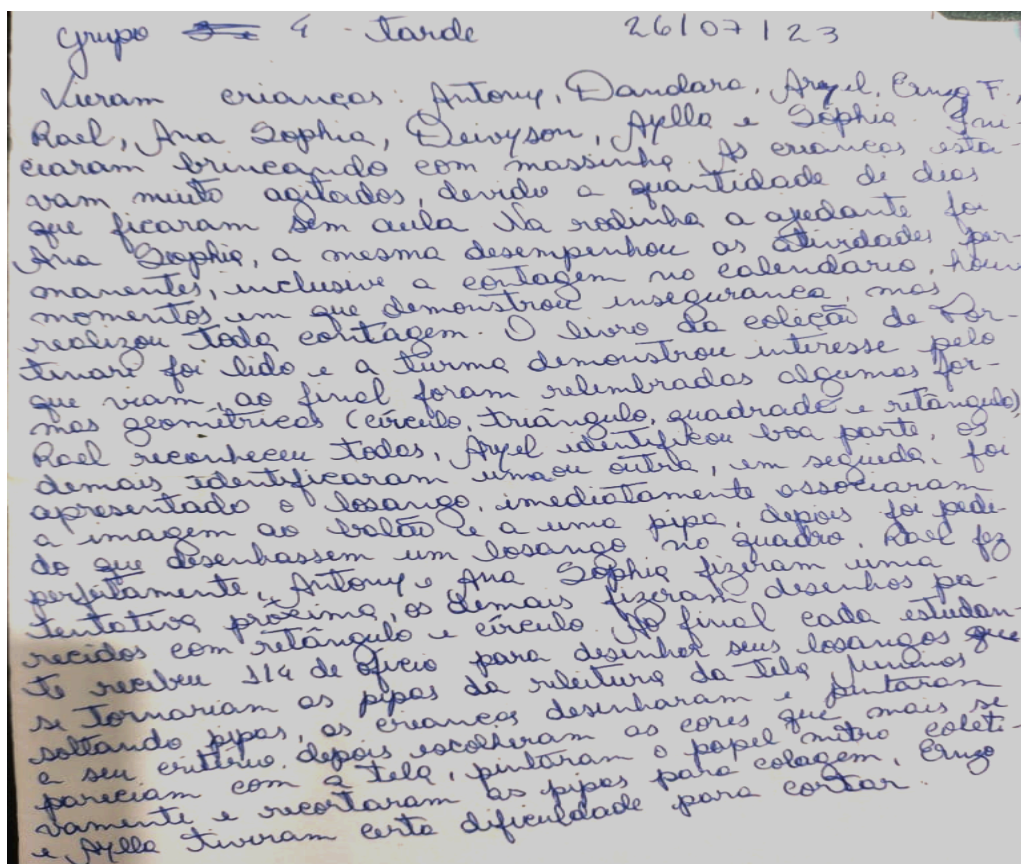
Fonte: elaborado pela autora

A Foto 4 apresenta um exemplo claro de avaliação processual. A partir do momento em que é identificado que os estudantes não conhecem o conceito proposto, o mesmo é explicado com o propósito de assimilá-lo e acomodá-lo, partindo da Teoria do Desenvolvimento Cognitivo Infantil de Piaget (1999). Também, o relato mostra a cooperação das crianças umas com as outras, reforçando o sentido de que o ensino e aprendizagem na Educação Infantil ocorrem em conjunto, através das experiências e trocas. A prática apresentada acima comunga com os preceitos teóricos adotados nesta pesquisa, assumindo a premissa de que todos de algum modo têm o que aprender, sendo a aprendizagem uma ação dialógica, permeada de cultura e interação, mas também, subjetividade. Assim como, demonstra a necessidade de conhecer seu público, de ser adaptável e desafiá-los conforme suas possibilidades.

Ao final do primeiro semestre, viu-se que a função social da escrita já havia sido aprendida, que muitas crianças já escreviam o nome com autonomia, realizavam contagem sequencial, associavam número e quantidade, desenhavam de forma mais estruturada e, em alguns casos, próximo à referência. Todas essas habilidades são alguns exemplos de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento alcançados a partir da vivência escolar, provando que as crianças pequenas aprendem a partir das experiências e interações, cujas situações didáticas são determinantes para a relação de ensino e aprendizagem.

Com o passar do tempo, no segundo semestre, foi observado que as crianças já tinham garantido determinadas aprendizagens e estavam por desenvolver outras. Ainda que apresentassem um pouco mais de dificuldade em certas proposições, como no reconto da fábula A lebre e a Tartaruga, em que foi necessário realizar a atividade algumas vezes ao longo da sequência didática até que se apropriassem do gênero textual, como mostra a Foto 5.

Foto 5: Diário de 26/07



Na Foto 5, aparece de forma incontestável o princípio da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1963), visto que os estudantes partiram do conhecido até chegarem ao desafio. Nota-se o quanto as associações e as vivências contribuem para a assimilação de novos conhecimentos, além de subsidiar aprendizagens futuras. Ademais, a proposta apresentada ampliou o repertório dos estudantes, seja pelos conhecimentos de arte, pois foi feita uma imersão na história e obras de um pintor famoso, até o momento em que confeccionam a releitura de um quadro, ou pela apresentação de uma nova figura plana.

Brincar faz parte do simbólico infantil, sendo um modo de fácil acesso e compreensão para as crianças, assim como, também, é uma excelente estratégia de alcance da aprendizagem. Por esse motivo, a Categoria 3 é organizada utilizando essa referência.

Quadro 7: Categoria 3: Relações e brincadeiras como vetores de aprendizagem

Categoria: Relações e brincadeiras como vetores de aprendizagem	
Definição: Diante das especificidades do ensino e aprendizagem na Educação Infantil e levando em consideração o eixo interações e brincadeiras que direciona o trabalho no segmento, faz-se necessário sustentar o ensino por meio de atividades lúdicas e intencionalmente pensadas.	
Temas	Exemplos de observações
Aprendizagem por observação e imitação de pares	Tendência a copiar a execução do colega
Brincadeiras dirigidas e espontâneas	Desafios com intencionalidade pedagógica Intervenção pedagógica nas situações ocorridas
Jogos como instrumento de avaliação e ensino	Proposição, observação e registro de jogos
Criação coletiva de sentido e narrativas	Estímulo à oralidade

Fonte: elaborado pela autora

Nas observações feitas em 2022, foi revelado que as crianças tendiam a não se arriscar à medida que eram desafiadas. Quando um colega conseguia realizar o que estava sendo solicitado, geralmente tentavam copiar o que havia sido feito, circunstância relacionada com as condições emocionais vividas na época e situações relativas à autoestima.

A BNCC (2018) normatiza o currículo da Educação Infantil em favor da interatividade, o norte do trabalho pedagógico se dá a partir do eixo interações e brincadeiras, assim a *práxis* ocorre em prol das vivências. A aprendizagem acontece

de forma integrada, posto o fato de a organização curricular ser estabelecida por campos de experiência, tendo em conta a formação integral da pessoa e compreendendo que o estudante é sujeito de sua aprendizagem, como assevera Freire (1996).

Embora os estudantes da Educação Infantil sejam crianças que se encontram na primeira infância, sendo ainda imaturos, eles interpretam o mundo partindo das suas vivências e, desse lugar, é essencial que as propostas realizadas em sala sejam pensadas de modo a atrair seus interesses e com a complexidade que são capazes de desvendar.

Os jogos e brincadeiras são uma forma excelente de alcançar os estudantes, na qual participam ativamente do processo, desenvolvendo diversos conhecimentos e habilidades a partir da interação, cujos direitos de aprendizagem e desenvolvimento listados na BNCC (2018) – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – são considerados. Entretanto, não se pode perder de vista a intencionalidade pedagógica das ações, pois o brincar não se faz só de maneira espontânea, é preciso que haja brincadeiras orientadas e direcionadas para ser possível apreender determinados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Através da orientação, observação e registro de jogos e brincadeiras direcionadas, é possível constatar a aprendizagem das crianças e avaliar o trabalho docente, não com o intuito de classificação, mas sim, de adequação e/ou adaptação com o que se fizer necessário. Pois, como já foi dito, o currículo e o planejamento são flexíveis, e é crucial que as propostas tenham por objetivo o pleno desenvolvimento do estudante. Dessa forma, é crucial que o ensino e a aprendizagem sejam avaliados para alcançar tal fim.

A Foto 6 retrata na prática como o eixo interações e brincadeiras acontece na Educação Infantil, tendo em conta que a situação didática apresentada aponta o desenvolvimento de conhecimentos a partir da brincadeira. No desenvolvimento do jogo de boliche, foi possível trabalhar com os campos de experiência: corpo, gestos e movimentos; o eu, o outro e o nós, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; escuta, fala, pensamentos e imaginação. Os campos de experiência foram trabalhados de forma espontânea e interativa, fazendo-se necessária uma série de ações coordenadas para o alcance do resultado presente na Foto 6, como: articular seus movimentos para determinada finalidade, interagir entre si, observar mudanças de estado, realizar contagem e verbalizar as estratégias.

Foto 6: Diário de 09/10

SAMMILY	$4 + 3 = 7$	
ANA SOPHIA	$0 + 3 = 3$	
DAVI LUCAS	$3 + 3 = 6$	*
RAEL	$4 + 3 = 7$	
ENZO	$2 + 3 = 5$	**
SONIA	$2 + 5 = 7$	
DANDARA	$3 + 1 = 4$	*
DEIVYSON	$3 + 5 = 8$	**

09/10
Jardel - grupo 4

Fonte: elaborado pela autora

A foto acima mostra o placar confeccionado de acordo com a derrubada de pinos do boliche. O jogo teve duas rodadas em que cada criança jogava, contava quantos pinos foram derrubados e o número era representado no quadro. Ao final das rodadas, as crianças eram responsáveis por descobrir quantos pinos tinham derrubado no total. Para isso, utilizaram como recurso os dedos, marcando nas mãos a quantidade por rodada, e finalizaram somando ao realizar a contagem sequencial. Os asteriscos ao lado de alguns nomes representam a dificuldade constatada na proposta, sendo um asterisco (“*”) para dificuldade com o somatório, tendo a criança contado uma mão e reiniciado a contagem na outra; e dois asteriscos (“**”) para o estudante que teve dúvida na representação de algum número com os dedos e, conseqüentemente, precisava de orientação quanto à sequência entre uma mão e outra.

Para além de delinear o eixo estruturante do trabalho na Educação Infantil, a atividade que culminou na representação da Foto 6 também exhibe formas em que se dá a avaliação processual, à medida em que o desempenho de cada estudante é observado individualmente, identificando as dificuldades encontradas e contribuindo com formas de superá-las.

A BNCC (2018) também atribui o brincar como um direito de aprendizagem e desenvolvimento, sob o qual se tem a possibilidade de ampliar o repertório cognitivo,

motor, imaginário, cultural, sensorial, emocional, dentre outros. A brincadeira é uma linguagem presente no universo infantil desde muito cedo, é um importante veículo para acomodação e assimilação de conhecimentos que se tornarão aprendizagens.

Considerando as especificidades presentes na Educação Infantil, a Categoria 4 visa estabelecer um paralelo entre a *práxis* docente e as necessidades correlatas ao longo das observações.

Quadro 8: Categoria 4: Práticas pedagógicas intencionais e flexíveis

Categoria: Práticas pedagógicas intencionais e flexíveis	
Definição: O currículo da Educação Infantil é pautado nas experiências. A aprendizagem ocorre de forma processual. Desse modo, todo o ensino é pensado em um contínuo de ações que formam integralmente o estudante.	
Temas	Exemplos de observações
Sensibilidade docente diante das necessidades do grupo	Adaptação das propostas de acordo ao retorno Valorização do percurso
Planejamento adaptado às respostas da turma	Desafios pautados nas avaliações realizadas
Sequência didática e continuidade entre propostas	Retomada das ações Atividades permanentes
Avaliação Diagnóstica e Processual	Avaliação institucional e avaliação sensível
Produções gráficas como expressão de saberes	Escrita a partir de vivências
Avaliação entre pares e autoavaliação espontânea	Conversas direcionadas Constatações a partir das atividades

Fonte: elaborado pela autora

No mês de novembro de 2022, depois que as crianças estavam adaptadas, foi realizada a avaliação diagnóstica com os estudantes, que consistia em representar graficamente o jogo que tinham aprendido no momento anterior. Para não haver interferência, uma criança foi chamada por vez e observou-se a forma como grafavam, a partir do que foi solicitado. A Foto 7 apresenta fragmentos dos registros.

Foto 7: Fragmentos da diagnóstica

Diagnóstico: a criança não sabe pegar no lápis, foi orientada sobre, foi solicitada que escrevesse o nome e a brincadeira dos jogos dos feijões, ele representou através de uma série de figuras, uma espécie de círculos/garrafões, não fez um desenho com forma, nem escreveu nenhuma letra, no lugar de seu nome fez um rabisco. (Arthur)

Arthur: utilizou letras para escrever Jogos dos feijões, apesar de escrito FAO, iniciou escrevendo o A, depois escreveu o F na frente, em seguida, escreveu o O, quando pediu para ler apontou da esquerda para direita e leu Fe-ja-u, desenhou bolinhas representando os feijões e escreveu seu nome próximo ao padrão, misturou o primeiro com o segundo nome, porém tinha consciência de cada letra que estava escrevendo.

Davy: escreveu jogos dos feijões com letras aleatórias, não tinha ordenamento na escrita das letras, fez bolinhas representando os feijões, escreveu seu nome com a inicial L

Osécia: escreveu jogos dos feijões com letras aleatórias, a escrita foi feita da esquerda para direita, desenhou bolinhas representando os feijões e registrou seu nome da forma padrão, só esqueceu o A, entretanto a escrita é mecânica, só reconhece sua inicial.

Evellyn: escreveu jogos dos feijões como uma grama em sequência mmmmmmm, desenhou os feijões com bolinhas e registrou seu nome com a letra E, ao longo da atividade necessitava de confirmação ou indicação para fazer.

Karin: não estava atenta ao que estava fazendo, fez vários rabiscos, no momento em que desenhou o feijão o desenhou com atenção e fez o "negócio" do feijão, um detalhe, na escrita de seu nome fez risos.

Tendo por base os fragmentos da Foto 7, é notório o desnivelamento entre os registros, pois há apenas duas crianças que utilizam letras na escrita, no entanto, esses estudantes frequentavam outra escola no contraturno. Cabe salientar que o contraturno é uma prática comum na comunidade em que acontece o estudo de caso, ou seja, as crianças frequentam em um turno a escola pública e, no outro, a escola da rede privada. Há dois estudantes que escrevem a inicial do nome como assinatura e outros dois que se utilizam de símbolos para representar tal escrita.

Está nítida a discrepância entre as crianças que possuíam vivência escolar e as que não a obtinham, pois não é comum que ao final do ano letivo um estudante da pré-escola não saiba a forma correta de segurar o lápis, porém frente ao cenário vivenciado na época, era esperado que as crianças tivessem déficits de aprendizagem e que levassem certo tempo para alcançar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento descritos na BNCC (2018).

O método mais efetivo para agir conforme as necessidades apresentadas pelos estudantes é a avaliação, de outro modo, levariam tempo demasiado para identificação do déficit de aprendizagem e as estratégias fossem implementadas visando sanar ou amenizar tal situação. Nesse sentido, a avaliação diagnóstica fornece um panorama do desenvolvimento das crianças, mostra as dificuldades encontradas e possibilita que adaptações sejam realizadas partindo do que foi analisado. A avaliação, seja diagnóstica ou processual, tem por objetivo acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, portanto, é um instrumento formativo, não uma ferramenta de seriação. A partir da avaliação, é possível compreender o processo de ensino e aprendizagem, verificar os avanços coletivos e individuais, reestruturar as situações de aprendizagem de acordo com o que norteia os diagnósticos encontrados, além de promover a reflexão sobre o trabalho realizado e a ser desenvolvido.

Pode-se afirmar que a Educação Infantil possui um currículo em espiral⁷, tendo em vista sua organização, a partir do contínuo de ações que visam a aprendizagem significativa, nas quais o ensino acontece através das experiências, validando os conhecimentos que as crianças possuem e ampliando-os. A Foto 8 exhibe alguns dos temas abordados na presente categoria.

⁷ Conceito propagado por Bruner, cujas aprendizagens são revisitadas ao longo do tempo, aumentando o nível de complexidade conforme o processo de escolarização, com o objetivo de tornar a aprendizagem mais significativa e duradoura.

Foto 8: Diário de observação

Grupo 4 - manhã 16/11/22

Foram 9 crianças: Anna Júlia, Maria Eduarda, Maria Quiza, Ruan, Otávio, Emanuel, Mathus, Marcelo e Davi. A rotina fluiu bem, todos participaram foram educados com o estagiário que iniciou a observação hoje. Já identificam o tempo sem dificuldade, quanto a contagem vão evoluindo bastante, já conseguem contar sequencialmente até o 10, porém é preciso associar a algo palpável, pois do contrário não param até chegar ao número 10, mesmo que seja uma quantidade menor, nenhuma criança conhece os números após o 10. A proposta do dia consistiu em ouvir a história, fazer boneco do laço de fita, nesse momento a grande maioria ficou inquieta, apesar de mover-se em demorado. Emanuel foi a criança mais atenta à história e, consequentemente, a que mais contribuiu com a sequência da atividade, nesse divinar identificar as personagens, a partir do folo das crianças os nomes foram sendo escritos, apesar das intervenções as crianças não possuem consciência fonológica, mudando a estratégia, as letras foram sendo escritas uma a uma para que reconhecessem, ainda assim as únicas letras identificadas foi o E por Mathus e o A por Anna Júlia, percebe-se que não associam a imagem a letra e não conhecem todo o alfabeto, o repertório deles é pequeno quando tentam adivinhar tendem a repetir a mesma letra diversas vezes, são espistas, pois a maioria consegue reproduzir, ainda que sem sentido. Já perceber a dificuldade pedi que as crianças escrevessem tais palavras num papel, alguns escreveram com autonomia (Maria Quiza, Anna Júlia e Emanuel), outros precisam de certa orientação (Maria Eduarda [precisa de aproximação mesmo sabendo], Ruan, Mathus e Davi) e outros precisaram de total atenção, com o adulto do lado ditando letra por letra. Na proposta de representação todos participaram e interagiram sobre as possibilidades de como fazer.

no momento da pintura Maria Eduarda, Otávio e Marcelo precisaram ser orientados quanto a forma de segurar o pincel, no momento de fazer os cabelos todos fizeram ao seu modo, poucas crianças sabem amarrar, então foi necessária intervenção do adulto nesse momento. Não houve tempo suficiente para concluir a representação da menina bonita do laço de fita.

A Foto 8 apresenta um registro completo do diário de observação que mostra várias nuances da pesquisa, pois sinaliza avanço a partir da vivência escolar, demonstra inquietude por causa da falta de rotina, exhibe a necessidade de se ter sensibilidade para identificar se a proposta está alcançando ou não a turma, além de apontar a necessidade de ter formação adequada para ser possível modificar a proposição sem prejuízo dos objetivos, reitera que o currículo é flexível e se dá de forma processual, assim como aponta que, apesar das dificuldades, é possível aprender junto, uns com os outros, através da troca de experiências.

Analisando o diário exposto acima, é reiterado que a organização curricular ocorre de forma gradativa, isso fica evidente até quando a proposta não é finalizada no dia, tendo em conta que houve a retomada e sequência no dia seguinte. É comprovado que o contato, a vivência e a experimentação são de fundamental importância na Educação Infantil. Desse modo, há construção de saber, como demonstrado no fragmento: “todos participaram e interagiram sobre as possibilidades de como fazer”. Logo, isso é um exemplo claro de como o coletivo se constrói, da crença de que todos podem contribuir, e a criança, ainda que seja pequena, é considerada como sujeito de sua aprendizagem.

A Educação Infantil é pautada na continuidade das propostas, seja pelo encadeamento das ações numa aula, seja pela possibilidade de retomar no dia seguinte quando não houve tempo hábil para finalizar no dia anterior, ou mesmo porque é comum trabalhar com sequência didática e projetos. Independente da metodologia escolhida, existe o desenvolvimento do que foi feito e/ou visto em outro momento, como uma espécie de ciclo relacional e interdependente.

Em 2023, a avaliação diagnóstica institucional foi realizada no dia 27 de fevereiro, passado o período de adaptação, e as aulas ocorreram em horário reduzido a fim de que os estudantes se integrassem ao espaço escolar paulatinamente. A avaliação foi elaborada pela equipe responsável pelo segmento da Secretaria de Educação, e consistia na escrita do nome completo, identificação e escrita de doces e guloseimas, acreditando-se ser um campo semântico próximo ao universo infantil e escrita de uma frase utilizando o mesmo campo poderia ser direcionada ou não.

Apesar de não concordar com a avaliação, a sua realização é obrigatória, visto que se trata de uma análise em rede, em que se estabelecem parâmetros que serão avaliados e comparados nas aplicações seguintes para verificação do avanço

nos níveis de escrita. O direcionamento exclusivo para as questões de escrita liga um alerta para as prioridades que a rede educacional possui com a Educação Infantil, pois de acordo com os documentos legais, a leitura e escrita deve ocorrer na maioria das vezes de forma espontânea, logo, o campo de experiência não deve ser sobreposto em detrimento dos demais. A Foto 9 aponta o registro da aplicação e as impressões observadas na avaliação diagnóstica institucional.

Foto 9: Avaliação diagnóstica institucional

Grupo 4 - Tarde 27/02/23

Vieram 12 crianças: Afêla, Dandara, Antony, Davi Lucas, Enzo F., Enzo O., Jeremias, Jônis, Pedro H., Ana Sophia, Dervyson e Sophia.

Diagnóstico SEUC - Sophia fez letras aleatórias para representar seu nome e doces das imagens, afirmou que não conseguiu fazer o nome João, então acordamos que faria o que conseguia. Jônis - representa seu nome com zigzag, para escrever o nome dos doces faz símbolos desconhecidos, na frase também fez símbolos e um zigzag que diz ser o nome.

Dandara escreveu seu nome com símbolos, alguns contínuos, na escrita dos doces fazia símbolos e os reservava como se estivesse pintando, na frase fez um misto de símbolo com zigzag, um traço contínuo até o final da linha.

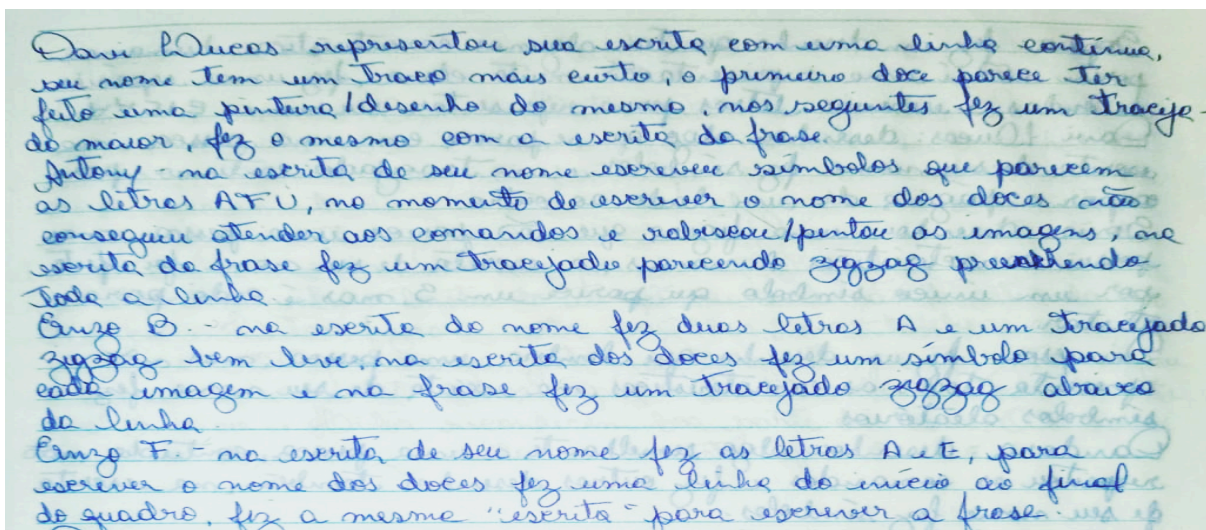
Afêla escreveu letras para representar seu nome iniciou com o A que é de fato sua inicial, escreveu o nome dos doces com letras e símbolos, apenas uma representação para cada, na frase misturou letras e símbolos.

Dervyson escreveu tudo com zigzag, não deu muita importância para o que estava fazendo.

Ana Sophia escreveu tudo com zigzag, aparentava estar concentrada, na frase e em seu nome fez o traço até o final da linha.

Jeremias escreveu tudo com símbolos, no parafuso fez o desenho do doce.

Pedro Henrique - Toda sua escrita foi feita com símbolos, no nome e na frase fez alguns símbolos, para fazer o nome completo preencheu a linha, para escrever o nome dos doces fez um único símbolo.



Fonte: elaborado pela autora

Considerando a representação de escrita realizada pelos estudantes na avaliação diagnóstica, percebe-se que estes estão em nível inicial, começando a compreender o processo de escrita, já que poucos utilizaram letras para escrever. Mais uma vez retorna o questionamento: Como é possível recompor o que ainda está aprendendo? Afinal, a recomposição se dá a partir da oportunidade de aprender o que de algum modo não foi possível acessar, entretanto, a Educação Infantil é o primeiro contato, o que torna mais complexo afirmar que há efetividade na recomposição das aprendizagens no segmento.

Por se tratar de uma avaliação padronizada, percebeu-se que os estudantes ficaram um pouco intimidados, pois estranhavam o modelo, acabavam por querer completar o espaço disponível para escrita porque não tinham o hábito de ter tal marcação nas propostas de atividade. Houve casos em que a criança já escrevia com letras, ainda que não fossem correspondentes, porém se utilizavam dos símbolos e rabiscos para representar a escrita.

Diante da postura dos estudantes na avaliação institucional, foi feita também uma avaliação diagnóstica pessoal objetivando que as constatações fossem fidedignas ao momento em que se encontravam. A mediação e a sensibilidade docente são aspectos fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes, uma vez que a organização do espaço, o encadeamento das propostas, o acolhimento inicial, são ações realizadas substancialmente pelo corpo docente.

A avaliação pessoal compreendia a confecção de um autorretrato com a escrita do nome. Para isso, cada criança foi levada individualmente à frente do espelho e foi solicitado que observassem com atenção o que estavam vendo. A proposta foi pensada de forma que as crianças tivessem maior liberdade em sua representação gráfica e fosse possível perceber nuances para além da escrita padrão, afinal, cada criança possui um ritmo de aprendizagem e esse deve ser levado em conta nas práticas pedagógicas.

Foto 10: Avaliação diagnóstica pessoal

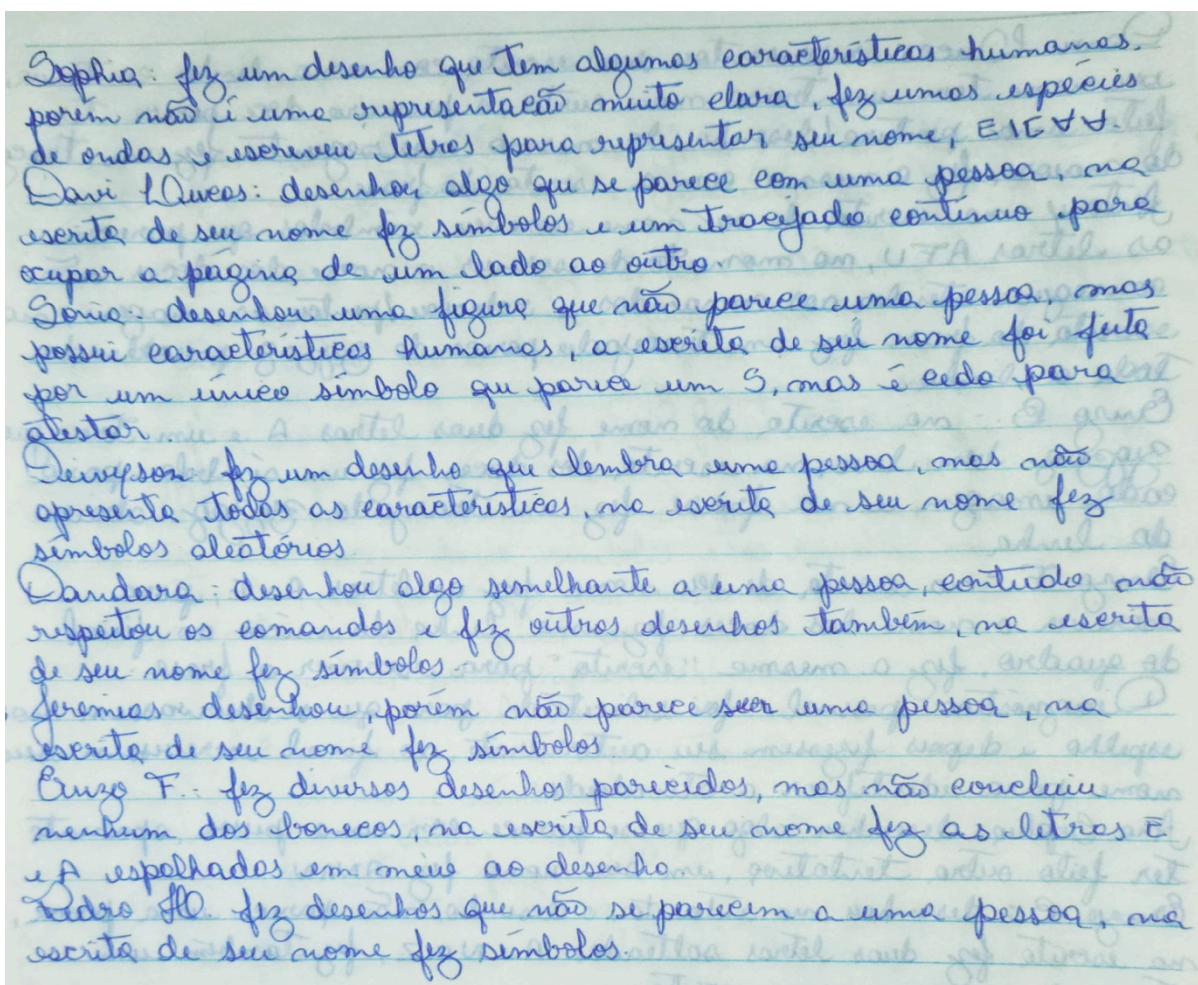
Diagnóstico pessoal - foi solicitado para que se observassem no espelho e depois fizessem seu autorretrato, ao final escrevessem seu nome para identificar a atividade.

Ana Sophie: desenhou algo que se parece com uma pessoa, aparente ter feito outras tentativas, em seu nome fez ANAN.

Enzo B.: desenhou, no entanto, o desenho não parece uma pessoa, na escrita fez duas letras saltadas A e N e Z, fez também um traçado zigzag como escrita.

Ally: desenhou algo que lembra uma pessoa, porém não atendeu ao comando e fez dois desenhos, na escrita de seu nome fez algumas letras misturadas ao desenho, na maioria letras A de cabeça para baixo.

Antony: desenho por meio de garatujas e rabiscos, não representou seu nome e tem dificuldade de atender aos comandos.



Fonte: elaborado pela autora

Os registros da avaliação pessoal demonstram outros objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que aparece o desenho, consequentemente, a coordenação motora fina, o reconhecimento das partes do corpo, a compreensão do que foi pedido e do espaço, a identificação de semelhanças. Altera também percepções ligadas aos níveis de escrita de algumas crianças, já que nesta avaliação o número de estudantes que utilizou letras para escrever aumentou, mostrando que estão iniciando a percepção da função social da escrita.

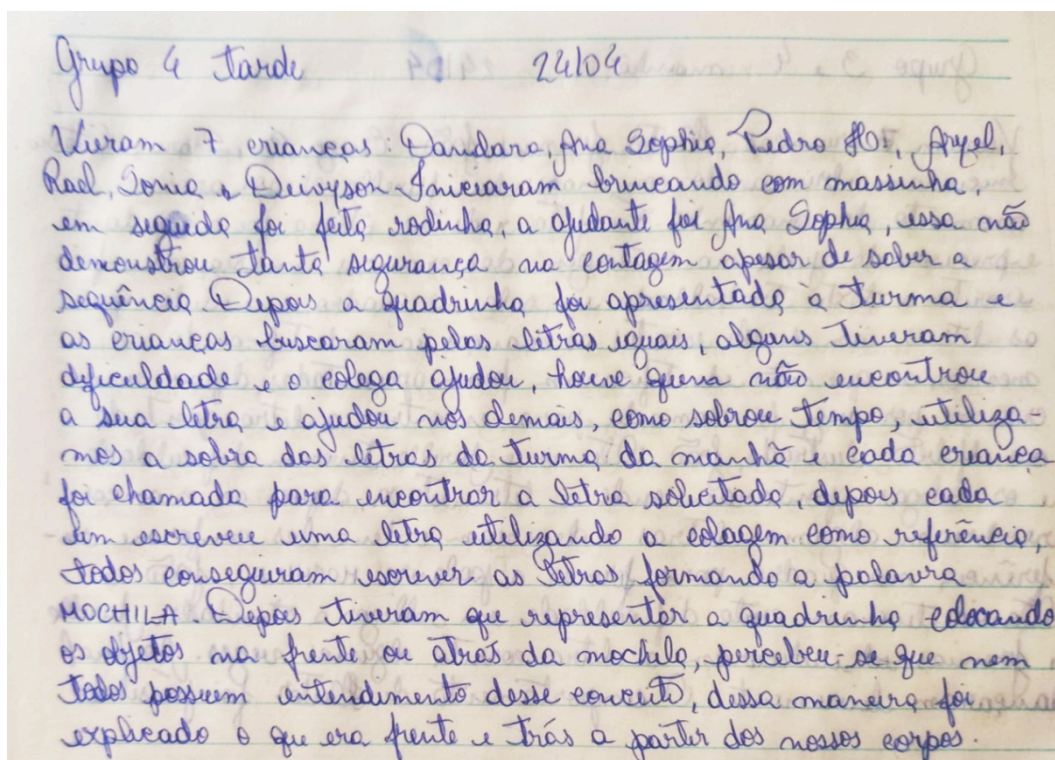
É importante dizer que a escrita é um fator imprescindível para o desenvolvimento da vida educacional, no entanto, há de se ter em mente que as habilidades não devem ser sobrepostas uma em relação a outra. Antes de se ter a coordenação motora necessária para escrever, é preciso outras habilidades, por

exemplo, o desenho precede a escrita, não há como se ter um traço preciso para escrever letras sem que haja anteriormente a garatuja⁸.

Nesse sentido, a avaliação diagnóstica é de extrema importância para identificar os conhecimentos apreendidos e a desenvolver, seja na Educação Infantil, na recomposição das aprendizagens ou em qualquer outro contexto educativo. Contudo, não se pode perder de vista que a avaliação ocorre a todo tempo, de outro modo não é possível mensurar a evolução dos estudantes nem as lacunas de aprendizagem.

Existem diversas alternativas para se identificar tanto os conhecimentos subsunçores dos estudantes quanto as lacunas de aprendizagem. Contudo, independente do método adotado, tal reconhecimento parte das interações e brincadeiras correntes na Educação Infantil e, ainda que se denomine de forma distinta, é preciso fazer uma avaliação para compreender o desenvolvimento dos estudantes e buscar alternativas adequadas às necessidades identificadas, como exemplo na Foto 11.

Foto 11: Diário de 24/04



Fonte: elaborado pela autora

⁸ Garatuja é a fase inicial do desenvolvimento motor gráfico, caracterizada por rabiscos e desenhos disformes.

A Foto 11 apresenta um exemplo claro de avaliação processual, a partir do momento em que é identificado que os estudantes não conhecem o conceito proposto e o mesmo é explicado para assimilação. Também mostra a cooperação das crianças umas com as outras, reforçando o sentido de que o ensino e aprendizagem na Educação Infantil ocorre em conjunto, através das experiências e trocas.

A prática apresentada acima comunga com os preceitos teóricos adotados nesta pesquisa, assumindo a premissa de que todos de algum modo têm o que aprender, sendo a aprendizagem uma ação dialógica, permeada de cultura e interação, mas também, subjetividade. Assim como demonstra a necessidade de conhecer seu público, de ser adaptável e desafiá-los conforme suas possibilidades.

Acredita-se que todo estudante é único, por esse motivo não se deve comparar a evolução das turmas entre os anos observados no diário, mesmo porque há de se levar em consideração que os cenários vivenciados entre 2022 e 2023 são completamente distintos. Ainda que sejam turmas de Grupo IV e o trabalho pedagógico tenha ocorrido com a mesma docente, o contexto é completamente diferente, uma vez que em um ano houve um pouco mais de duas unidades letivas realizadas por meio do ensino remoto, enquanto no outro, todo o ano letivo ocorreu presencialmente, oportunizando que todos os estudantes pudessem participar das aulas sem distinção.

Observando a sequência dos registros, pode-se constatar que as proposições fluíram bem e as dificuldades encontradas ao longo do período foram sendo atenuadas à medida que novas atividades foram feitas, assim como foi verificado que não havia nenhuma situação que requeresse atenção especial, dado o nível da turma condizente com o esperado de acordo aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento descritos para a idade pela BNCC (2018).

4.2 QUESTIONÁRIO

O questionário online foi outro método utilizado com a intenção de concatenar as experiências docentes e o contexto desta pesquisa. Foi elaborado na plataforma *Google Forms*, é composto por 14 perguntas de múltipla escolha e abertas. O questionário foi compartilhado por meio de aplicativo de mensagem e replicado por

alguns pares entre os dias 15 de março e 15 de maio de 2025. Foram obtidas 12 respostas de 9 unidades escolares.

Todas as participantes da pesquisa trabalharam remotamente na pandemia. As respostas apresentadas se deram a partir das suas experiências, retratando o processo de ensino e aprendizagem na pré-escola no período pandêmico. O quadro 9 revela a Categoria 1 de análise, cujas interações são a base para a adaptação escolar.

Quadro 9: Categoria 1: Vivências/experiências das crianças e adaptação à rotina escolar

Categoria: Vivências/experiências das crianças e adaptação à rotina escolar	
Definição: A experiencição é o motor da aprendizagem na Educação Infantil, assim como todo o contexto educacional interfere na aprendizagem das crianças, para tanto é preciso que o trabalho pedagógico corrobore na adaptação e desenvolvimento dos estudantes.	
Temas	Exemplos de observações
Socialização	Dificuldades de interação
Acolhimento e vínculo afetivo	Acolhimento emocional Música
Reações emocionais e comportamentais	Mudanças de comportamento Conflitos interpessoais Dificuldades em se relacionar com outras crianças e com os profissionais de educação
Reconhecimento do espaço e dos combinados	Atividades para compreender regras de convivência

Fonte: elaborado pela autora

Como aponta Vellar (2021), a falta de convívio social pode ocasionar problemas de cunho psicossocial. As participantes afirmaram ter identificado mudanças no comportamento das crianças, assinalaram as categorias: emocional, relacional, cognitiva e motora. Nenhuma das quatro categorias possui percentual menor que 50%. Entretanto, três delas exibem porcentagem elevada, de 75 a 91,7%. Diante disso, percebe-se que a maior mudança de comportamento se deu no âmbito emocional (91,7%), seguido pelo relacional (83,3%) e cognitivo (75%). Em último lugar está a mudança nas habilidades motoras (50%). Os números retratam o que pesquisas anteriores já apontam: as habilidades socioemocionais foram as mais

impactadas pelo distanciamento social. Todavia, os impactos não cessam por aí e houve, sim, outros campos afetados, mesmo que em nível mais baixo, dados os números expostos.

Diversos temas da Categoria 1 de análise foram citados no questionamento quanto às lacunas de aprendizagem. O ponto mais recorrente nas respostas foi relativo às questões sociais, aparecendo de diversas maneiras, tais como: “socialização”, “interação”, “dificuldade na relação entre as crianças”, “dificuldade na interação em sala”, “muitos conflitos interpessoais”, “dificuldades em se relacionar com as outras crianças e com profissionais da educação”. Todos os termos circundam a esfera das relações sociais e como se estabelecem na prática, afinal não há processo de ensino e aprendizagem sem interação, principalmente quando se trata de Educação Infantil, cujas trocas e experiências modelam o currículo.

Ante a pergunta relacionada à lacuna de aprendizagem, vê-se que os termos “acolhimento” e “música” apareceram nas respostas, o primeiro sendo repetido três vezes, enquanto o segundo apareceu duas vezes. As respostas comungam com um dos eixos presente na BNCC (2018), em que a interação assume papel crucial no desenvolvimento das crianças.

A concentração, a motivação e o cumprimento de regras também são atravessadas pelas relações sociais em maior ou menor medida, ao passo que necessitam de um fator pessoal, mas também estão intrínsecas às vivências cotidianas, ao espaço em que se encontram e às orientações recebidas, condições inerentes à socialização.

A maioria das respostas coordena proposições que primam pela interação e troca, condições decisivas no desenvolvimento de potencialidades dos estudantes. Ainda que tenham sido identificadas determinadas dificuldades por parte das crianças, é preciso levar em conta que o contexto da época comprometeu as experiências e determinadas aprendizagens dos estudantes. O Quadro 10 apresenta a Categoria 2 de análise, elucidando o panorama das aprendizagens encontrado.

Quadro 10: Categoria 2: Saberes em construção: desenvolvimento cognitivo e motor

Categoria: Saberes em construção: desenvolvimento cognitivo e motor	
Definição: Como esperado, as crianças se encontravam em desenvolvimento de suas aprendizagens. Entretanto, percebeu-se uma discrepância entre os anos observados e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento descritos na BNCC.	
Temas	Exemplos de observações
Linguagem oral e escrita	Dificuldades em se expressar Leitura Escrita do nome Uso das tecnologias digitais
Pensamento lógico-matemático	Atividades para identificar e relacionar número a quantidade
Coordenação motora	Dificuldades com atividades motoras Utilização de materiais não construídos

Fonte: elaborado pela autora

Boa parte dos temas tratados na Categoria 2 de análise está presente nas respostas relacionadas às lacunas de aprendizagem e outras aos métodos utilizados para mitigar tais lacunas. No que tange às habilidades relativas à linguagem, estão presentes em expressões como: “dificuldade na verbalização”, “oralidade”, “dificuldades em expressar-se”, dentre outras. Essas dificuldades estão relacionadas com a limitação de socialização prevista na época.

As lacunas no desenvolvimento da coordenação motora aparecem como dificuldade para “utilizar materiais como lápis, pincéis, tintas”, “dificuldade motora” e “dificuldade com coordenação motora”. Essas se devem ao pouco ou nenhum contato com atividades intencionalmente pensadas com o objetivo de desenvolver tais habilidades, pois, apesar de ter havido o direcionamento dessas atividades no período de distanciamento, o número de retorno foi baixo, como relatou uma das participantes em sua resposta.

Algumas estratégias foram indicadas objetivando mitigar as lacunas de aprendizagem identificadas e propiciar o desenvolvimento integral das crianças. Desse modo, o termo “leitura” apareceu duas vezes em um tópico do questionário, assim como outros métodos foram assinalados com o mesmo intuito.

As habilidades esperadas tendo por base idade/grupo e dificuldades de aprendizagem coincidem entre si porque retratam uma conjuntura similar, ao passo que uma pode, inclusive, ser a razão da outra, pois um estudante que possui dificuldade de aprendizagem pode não ter desenvolvido as habilidades esperadas

de acordo com sua idade em razão da dificuldade. Ao passo que a BNCC (2018) também orienta quanto à não rigidez dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, posto o fato de que o tempo de aprendizagem de cada estudante é único.

Com base nas lacunas de aprendizagem identificadas, as professoras citaram métodos e instrumentos que utilizaram e/ou utilizam para minorar o cenário em questão, alguns destes compõem a Categoria 3 de análise.

Quadro 11: Categoria 3: Relações e brincadeiras como vetores de aprendizagem

Categoria: Relações e brincadeiras como vetores de aprendizagem	
Definição: Diante das especificidades do ensino e aprendizagem na Educação Infantil e levando em consideração o eixo interações e brincadeiras que direciona o trabalho no segmento, faz-se necessário sustentar o ensino por meio de atividades lúdicas e intencionalmente pensadas.	
Temas	Exemplos de observações
Brincadeiras dirigidas e espontâneas	Atividades com brincadeiras.
Jogos como instrumento de avaliação e ensino	Realização de jogos.

Fonte: elaborado pela autora

As respostas das participantes sinalizando as possibilidades de mitigação das lacunas de aprendizagem se repetem em muitos aspectos, entretanto, pouco contemplam o eixo brincadeiras da BNCC (2018). Ainda assim, o termo “jogos” apareceu três vezes dentre as respostas no tópico e a brincadeira foi citada por uma participante.

Dentre as observações apontadas, percebe-se que atividades corriqueiras na prática com Educação Infantil provavelmente foram intensificadas com o fim de alcançar a superação ou mitigação das lacunas de aprendizagem identificadas ao longo do retorno presencial.

Quadro 12: Categoria 4: Práticas pedagógicas intencionais e flexíveis

Categoria: Práticas pedagógicas intencionais e flexíveis	
Definição: O currículo da Educação Infantil é pautado nas experiências. A aprendizagem ocorre de forma processual, desse modo, todo o ensino é pensado em um contínuo de ações que formam integralmente o estudante.	
Temas	Exemplos de observações
Sensibilidade docente diante das necessidades do grupo	Intensificação de atividades iniciais
Planejamento adaptado às respostas da turma	Concepção de recuperação Implementação de princípios da recomposição das aprendizagens
Avaliação Diagnóstica e Processual	Avaliação diagnóstica.

Fonte: elaborado pela autora

É importante dizer que as dificuldades citadas pelas professoras têm um recorte temporal por conta dos encaminhamentos da pesquisa, mas são presentes ao longo da jornada educacional brasileira a todo tempo. É evidente que a pandemia descortinou problemas que existiam e seguem existindo na educação, mas há de se levar em conta que o encadeamento das crises sanitária e socioeconômica, não necessariamente nesta ordem, ampliou as desigualdades sociais, o que acarretou também na ampliação das lacunas de aprendizagem, uma vez que os estudantes não tiveram as mesmas oportunidades de acesso ao ensino. Desse lugar, se faz necessário ter sensibilidade para vislumbrar melhores chances de alcance.

O termo “atividade diagnóstica” apareceu em mais de um tópico do questionário, fato que demonstra ser uma prática comum no ensino infantil. Estavam presentes as expressões: “intensificamos atividades iniciais”, “iniciamos do zero mesmo”, as quais são termos congêneres, logo, infere-se que as duas participantes as tenham citado. Ante as perspectivas das participantes, foi identificado um perfil um pouco mais conservador em meio às respostas, assim como há uma resposta que cita diversas tecnologias digitais empregadas a favor do ensino, o que Papert (1994) denominou como inovador.

Diante da identificação de lacunas de aprendizagem e métodos para sua atenuação, buscou-se compreender o que as professoras entendem por recomposição das aprendizagens para ser possível associar os dados encontrados nos métodos utilizados nesta pesquisa.

As respostas referentes à compreensão da recomposição das aprendizagens revelam um cenário inesperado. É comum haver confusão entre recuperação e recomposição, pois, como já foi dito, são ações distintas, a primeira parte do princípio corretivo, enquanto a segunda perpassa a possibilidade de apreender conhecimentos que, por alguma razão, não foram acessados.

O número de docentes que associam a recomposição das aprendizagens à recuperação foi elevado. O termo “recuperar” aparece cinco vezes nas respostas, assim como há retornos que não apresentam a palavra recuperar, mas também partem da perspectiva de recuperação, tendo em vista que utilizam expressões que coadunam com a concepção de recuperação, são elas: “melhorar as aprendizagens”, “habilidades não alcançadas”, “ressignificar o que não deu certo”.

Diante do equívoco conceitual visto nas respostas, é necessário destacar a necessidade de formação continuada, pois a chave para um ensino de qualidade é priorizar a aprendizagem significativa, formando integralmente os sujeitos.

A partir da perspectiva de recomposição das aprendizagens apresentada pelas participantes, foi afirmado que é possível realizar a recomposição das aprendizagens na pré-escola, ainda que tenham feito alguns adendos. Quanto à forma de implementação, muitas professoras trouxeram a avaliação diagnóstica como mote para concretização, uma vez que a recomposição se faz necessária para superar as lacunas de aprendizagem e essas só são percebidas a partir de um olhar atento, sendo a avaliação diagnóstica compreendida e utilizada em seu caráter formativo.

Outros princípios da recomposição são abordados, a exemplo: a priorização curricular, a organização de ações e estratégias, o respeito ao tempo da criança, a demanda por recursos e a necessidade do envolvimento de todos. Nesse contexto, cabe refletir sobre a forma como se constitui a Educação Infantil brasileira. E, ainda que tais ações sejam princípios da recomposição das aprendizagens, é válido ressaltar que essas mesmas ações orientam o currículo infantil, e dessa forma, mesmo que haja semelhança é preciso discernir tais práticas.

Houve respostas que condicionaram a realização da recomposição ao uso de recursos, mas também houve quem apontou que a implementação deve ser um objetivo comum entre profissionais, gestão e família, asseverando que “professores sozinhos não conseguem”. A resposta foi categórica em sua afirmação, mas cabe ponderar se essa diz respeito à efetivação da recomposição das aprendizagens ou

ao cenário vivenciado na educação de modo geral, pois há muito se fala em integrar família e corpo escolar.

Todas as professoras declaram fazer uso da recomposição das aprendizagens em sua *práxis*, apresentando métodos utilizados para pôr a recomposição em prática, são eles: realização de avaliação diagnóstica, priorização de determinadas habilidades, estabelecimento de currículo essencial, proposição de atividades diferenciadas, realização de acompanhamento pedagógico, sobreposição de campos de experiência em detrimento de outros e avaliação com periodicidade. Percebe-se que os números oscilam bastante entre os descritores, indo de 100% a 16,7%, onde todos afirmaram fazer avaliação diagnóstica - prática comum no dia a dia da Educação Infantil - e duas participantes declararam sobrepor os campos de experiência, ato que destoa da recomposição das aprendizagens, ao passo que essa contempla o estudante de forma integral.

Há uma contrariedade entre os percentuais dos descritores referentes à priorização de habilidades e currículo essencial: 75% afirmam priorizar habilidades e apenas 25% informam estabelecer um currículo essencial. Conforme se prioriza habilidades, está se constituindo um currículo essencial. As habilidades são consideradas pelas docentes importantes ou urgentes de serem aprendidas em relação a outros objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Ainda que esse currículo essencial não tenha sido oficializado, as profissionais que priorizam habilidades estão implementando-o.

Quanto aos descritores relativos a atividades diferenciadas, acompanhamento pedagógico e avaliação periódica, apesar dos percentuais ficarem entre 83,3% e 66,7%, apontam para uma variação no que tange aos métodos de ensino. Tais ações, normalmente, compõem ou deveriam compor a *práxis* docente, pois é preciso contemplar as inteligências múltiplas⁹. Dessa maneira, é necessário variar a metodologia visando alcançar o maior número de estudantes. O acompanhamento pedagógico é inerente à prática docente e é preciso avaliar constantemente as aulas e estudantes para compreender os avanços, dificuldades e estratégias a serem tomadas, dado que avaliar não está ligado apenas a quantificar, retenção ou progressão.

⁹ Teoria proposta por Gardner (1983) que consiste na afirmação de que os indivíduos possuem múltiplas inteligências e que essas se desenvolvem de formas diferentes, cabendo à escola considerá-las e contemplá-las em suas proposições.

As participantes exemplificam algumas práticas, como o emprego da recomposição das aprendizagens. São citadas diversas práticas com intuito de alcançar determinados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a grande maioria dessas, são ações comuns na Educação Infantil. Logo, há de se repetir que a similaridade entre o trabalho desenvolvido na Educação Infantil e os princípios da recomposição das aprendizagens não podem ser confundidos, tampouco mesclados, são métodos distintos e como tal não devem ser associados.

É um equívoco pensar na implementação da recomposição das aprendizagens na Educação Infantil tendo em vista o caráter particular do segmento, além de que a recomposição parte da premissa da oportunidade de desenvolver os objetivos de aprendizagem que por algum motivo fortuito não foi possível. Contudo, o questionamento que se instaura é: o que as crianças que estão iniciando sua vida escolar irão recompor? Muitas das vezes, o estudante da pré-escola ainda não passou pelo espaço escolar, pois a obrigatoriedade de matrícula só ocorre a partir dos 4 anos. Ainda que nas aulas perceba-se lacunas de aprendizagem, utilizando como parâmetro os objetivos da BNCC, a criança está iniciando sua jornada escolar, sendo apresentada a nova instituição social, logo é natural precisar de tempo para adaptar-se e desenvolver as habilidades esperadas para sua idade.

4.3 ENTREVISTA CURTA DE ESTUDO DE CASO

Foi realizada entrevista com a professora de Educação Infantil da Escola Juvenal Eugênio de Queiroz, no dia 23 de maio de 2025, durando cerca de 20 minutos. A docente explanou sua experiência com ensino remoto e retorno presencial após o fim do distanciamento social. Os quadros 13, 14 e 15 foram elaborados conforme as categorias de análise citadas no início da seção, levando-se em consideração as categorias e os temas abordados na entrevista.

Quadro 13: Categoria 1: Vivências/experiências das crianças e adaptação à rotina escolar

Categoria: Vivências/experiências das crianças e adaptação à rotina escolar	
Definição: A experiencição é o motor da aprendizagem na Educação Infantil, assim como todo o contexto educacional interfere na aprendizagem das crianças, para tanto é preciso que o trabalho pedagógico corrobore na adaptação e no desenvolvimento dos estudantes.	
Temas	Exemplos de observações
Socialização	Dificuldade de interação e socialização Dinâmicas Trabalho coletivo
Acolhimento e vínculo afetivo	Impacto emocional
Reações emocionais e comportamentais	Ansiedade e euforia
Estratégias de transição e ambientação	Reaprender a convivência em ambiente escolar Ambiente acolhedor
Reconhecimento do espaço e dos combinados	Aprendizagem da rotina, regras e atividades

Fonte: elaborado pela autora

Com o retorno presencial, a professora declara que foi um misto de ansiedade e euforia. As crianças apresentaram certa dificuldade na adaptação e na socialização por conta do tempo excessivo fora do contexto escolar devido à pandemia, mas também ao sistema de ensino, que iniciou uma reforma estrutural após o início da flexibilização, levando pouco mais de dois anos para retomar as aulas na escola.

As crianças já tinham um convívio social nas ruas, porém tiveram que reaprender a convivência no ambiente escolar e a rotina escolar, assim como reaprender a permanecer e atuar no ambiente escolar. Houve casos de crianças que só tiveram contato com a escola de forma virtual, então aquele momento foi o início da vida escolar no espaço físico de muitas crianças.

Tentou-se construir um ambiente acolhedor, tendo em vista que era o primeiro contato com a escola para muitas crianças e essas estavam aprendendo a nova rotina, regras e atividades desenvolvidas neste espaço, inclusive para as crianças que frequentaram a escola antes da pandemia, mas que pelo longo tempo afastado foi esquecido.

A entrevistada afirma ter realizado estratégias de adaptação e socialização baseadas em dinâmicas, e o trabalho coletivo foi mais recorrente para facilitar o convívio entre os pares, pois assevera Vellar (2021), o convívio social é

extremamente importante no processo de desenvolvimento e formação pessoal. Se tratando, especificamente, dos estudantes da Educação Infantil, tal afirmação é ainda mais significativa tendo em conta que a interação é um dos eixos de aprendizagem descritos na BNCC (2018), sendo responsável por mediar a relação de ensino e aprendizagem das crianças pequenas. No Quadro 14 aparecem as observações identificadas conforme a Categoria 2 de análise.

Quadro 14: Categoria 2: Saberes em construção: desenvolvimento cognitivo e motor

Categoria: Saberes em construção: desenvolvimento cognitivo e motor	
Definição: Como esperado, as crianças se encontravam em desenvolvimento de suas aprendizagens. Entretanto, percebeu-se uma discrepância entre os anos observados e os objetivos de aprendizagem e os desenvolvimentos descritos na BNCC.	
Temas	Exemplos de observações
Habilidades desenvolvidas antes do retorno presencial	Crianças que tiveram acesso ao ensino remoto tiveram mais facilidade no desenvolvimento das atividades.

Fonte: elaborado pela autora

A docente informou que as habilidades desenvolvidas no período do ensino remoto se deram a partir de duas frentes: em uma havia o repasse de conteúdos programados diariamente via aplicativo de mensagem com orientações de como fazer a atividade com a criança e, em outra, era disponibilizado um plano de atividades impressas para as crianças executarem, o qual era orientado pelo professor e realizado sob supervisão dos pais ou do responsável.

A entrevistada afirma ter havido prejuízo no fazer pedagógico por conta do contexto que impactou emocionalmente a todos diante das incertezas vividas, da implementação de um “novo modelo de ensino” e da falta de possibilidades de acompanhamento dessas atividades, uma vez que as famílias muitas vezes não retornavam com registros das atividades realizadas por falta de internet ou de aparelho que fosse compatível com a necessidade do momento. Diz também que o ideal seriam aulas *online*, mas que não era possível ante a situação financeira de cada família. É categórica ao declarar que todas as crianças foram prejudicadas, variando apenas o nível de tal implicação. As crianças que não tinham suporte foram prejudicadas de forma elevada e as que os pais tinham suporte foram menos

prejudicadas, pois além da orientação das atividades *online* havia também a sugestão de atividades outras que poderiam realizar com as crianças.

Afirma ter percebido que as crianças que tiveram contato online ao longo dos anos de ensino remoto tinham um pouco mais de facilidade no desenvolvimento das atividades, enquanto que as crianças que não acessaram o ensino remoto de modo algum apresentavam mais dificuldade. Isso reitera a concepção empregada no período pandêmico, cuja adoção do ensino remoto ocorreu como estratégia de ensino para vinculá-lo ao processo de aprendizagem, em meio ao distanciamento social, ocorrendo “impactos ocasionados pela falta de acesso ao ensino remoto” conforme afirma Fernandes, Isidório, Moreira (2020); Oliveira, Silva, Silva (2020).

Apesar de identificar que os estudantes que tiveram acesso ao ensino remoto detinham melhor desenvoltura nas atividades, a entrevistada afirma que essas crianças não chegaram em um nível condizente com a idade e turma, acreditando que tal conjuntura se deva ao fato de muitas delas não possuírem nenhum contato com a vida escolar anteriormente. Tendo em vista o cenário pesquisado, o Quadro 15 aborda a Categoria 4 de análise, buscando elucidar ações e/ou situações pedagógicas de enfrentamento a tal problemática.

Quadro 15: Categoria 4: Práticas pedagógicas intencionais e flexíveis

Categoria: Práticas pedagógicas intencionais e flexíveis	
Definição: O currículo da Educação Infantil é pautado nas experiências, a aprendizagem ocorre de forma processual, desse modo, todo o ensino é pensado em um contínuo de ações que formam integralmente o estudante.	
Temas	Exemplos de observações
Sensibilidade docente diante das necessidades do grupo	Implementação da recomposição das aprendizagens
Planejamento adaptado às respostas da turma	Estratégias individuais e coletivas em prol do desenvolvimento Atividades que favorecem o avanço de dificuldades específicas
Avaliação Diagnóstica e Processual	Avaliação diagnóstica Identificação de déficit de aprendizagem

Fonte: elaborado pela autora

A participante declara ter realizado atividades individualizadas para fazer avaliação diagnóstica com intuito de verificar o nível de aprendizado das crianças, concebendo a avaliação em seu caráter formativo, assim como prega a BNCC (2018). Informa também que o trabalho pedagógico foi feito de forma calma, porém

assume ter havido cobranças para o retorno à normalidade a fim de recuperar as aprendizagens por meio da exposição de conteúdos.

Quando questionada sobre a recomposição das aprendizagens, a professora comunica que foi implementada, principalmente no período seguinte ao retorno presencial. Menciona que inicialmente foi observado o nível dos alunos para propor ações e estratégias com o objetivo de “recuperar o que foi perdido, comprometido, que não foi totalmente explorado”. Diz que muitas crianças chegaram com “déficit de aprendizagem total, quase zerado” e que, a partir da avaliação diagnóstica, foram feitas “estratégias individuais e coletivas para que cada criança, no seu ritmo, conseguisse se desenvolver, o que foi um extremo desafio e continua sendo até hoje”.

A professora reitera que houve sim a realização da recomposição das aprendizagens na época a partir das avaliações diagnósticas, pois foram pensadas atividades que favorecessem o avanço em dificuldades específicas, assim como fosse possível favorecer situações gerais.

Considerando o arcabouço teórico e o posicionamento adotado nesta pesquisa, cabe dizer mais uma vez que é conflituoso existir a recomposição das aprendizagens na Educação Infantil. Apesar de ter déficit de aprendizagem, essa circunstância aparecer em diversas situações, como também fica óbvio que as ações concatenadas e intencionalmente pensadas levam à aprendizagem. Ademais, o posicionamento defendido pela docente se contrapõe à concepção da recomposição das aprendizagens, visto que essa não possui caráter corretivo, como foi exemplificado pela participante.

De acordo com a docente, é possível perceber ainda nos dias de hoje prejuízos causados pelo afastamento, porém só é visto nas crianças maiores. Muitas crianças iniciaram a vida escolar naquele momento, logo houve impacto significativo na aprendizagem atual. No entanto, também alega que há impactos até hoje para os professores pelas mudanças que ocorreram com a forma de ensinar e reforça que as crianças para quem leciona atualmente não apresentam prejuízos na aprendizagem devido à pandemia. Isso se dá por estarem em seu primeiro ou segundo ano escolar, e no período da pandemia não vivenciarem o ensino remoto por estarem fora desse ambiente.

4.4 CONCATENANDO OS DADOS

É possível perceber correspondências entre os dados analisados, ainda que tenham partido de instrumentos e participantes diversos. Alguns conteúdos se repetem no decorrer das análises, a exemplo: a conjuntura em que se deu o ensino remoto (tal fato aponta para pouco ou nenhum retorno, devido às dificuldades de acesso sinalizadas no decorrer da pesquisa); o retorno presencial com mudanças de comportamento nas mais variadas vertentes; e, a associação entre recuperação e recomposição das aprendizagens.

Os quadros 16 e 17 retratam pontos convergentes encontrados nos instrumentos de pesquisa, nos quais percebe-se a compatibilidade de contexto entre as participantes da pesquisa, ainda que tenha ocorrido por pessoas e espaços diferentes. Nos quadros, é possível avistar a multiplicidade de fatores constatados em um único tema, corroborando com a afirmativa de que a relação de ensino e aprendizagem é atravessada por diversos fatores que integram e influenciam a educação.

Quadro 16: Concatenando Instrumentos 1

Categoria: Vivências/experiências das crianças e adaptação à rotina escolar Tema: Reações emocionais e comportamentais	
Instrumentos de pesquisa	Exemplos de observações
Diário de observação	Choro excessivo Problemas em atender a regras Falta de autonomia Necessidade de aprovação Timidez excessiva
Questionário	Mudanças de comportamento. Conflitos interpessoais. Dificuldade em se relacionar com outras crianças e com os profissionais de educação.
Entrevista	Ansiedade e euforia.

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 17: Concatenando Instrumentos 2

Categoria: Práticas pedagógicas intencionais e flexíveis Tema: Planejamento adaptado às respostas da turma	
Instrumento de pesquisa	Exemplos de observações
Diário de observação	Desafios pautados nas avaliações realizadas
Questionário	Concepção de recuperação
	Implementação de princípios da recomposição das aprendizagens
Entrevista	Estratégias individuais e coletivas em prol do desenvolvimento
	Atividades que favorecem o avanço de dificuldades específicas

Fonte: elaborado pela autora

Com marcadores comuns entre as análises, é possível perceber que, independente da instituição de ensino, o contexto vivenciado pelos professores e estudantes foi similar, cujas dificuldades de acesso e adaptação impactaram na aprendizagem e *práxis* docente. Tendo em vista que as docentes sinalizam dificuldades de adaptação e socialização das crianças no retorno presencial, ou mesmo quando indicam as condições em que foi implantado o ensino remoto.

Em todos os instrumentos aparece a avaliação diagnóstica como cerne da prática pedagógica, no entanto, são vistas as dificuldades de aprendizagem e buscam-se alternativas para superação delas. Em decorrência disso, novas avaliações são feitas para alcançar o que foi aprendido e o que carece de maior atenção. Funciona como uma espécie de ciclo da aprendizagem, pois, como orienta a BNCC (2018), o papel da avaliação não é quantificar, mas sim analisar o ensino e a aprendizagem com intuito de que as ações tomadas adiante sejam assertivas com base nas necessidades identificadas.

Todas as participantes afirmaram que os estudantes retornaram ao ensino presencial com lacunas de aprendizagem, situação justificada pela falta de regularidade no acesso ao ensino remoto, assim como a demanda de acompanhamento para tal, já que crianças pequenas não têm total autonomia para realizar suas atividades independentemente.

Diante da identificação das lacunas de aprendizagem, as participantes da pesquisa implementaram estratégias objetivando a redução ou mesmo a superação

dessas. Desse modo, diversas propostas foram colocadas em prática com o objetivo de solucionar tal problemática, no entanto, essas ações foram consideradas pelas docentes como recomposição das aprendizagens, cujos métodos utilizados são inerentes a lecionar em turmas de Educação Infantil, tendo em vista as especificidades de seu público e contexto.

É preciso levar em conta que as lacunas de aprendizagem são decorrentes da falta de acesso ao ensino remoto e, ainda, que a recomposição das aprendizagens se dá a partir da oportunidade de apreender conhecimentos que, por alguma condição adversa, não foi possível em tempo. Não se pode perder de vista que as crianças da Educação Infantil estão tendo o primeiro contato com o processo de escolarização, como assevera a LDB (1998), logo é extremamente contraditório recompor o que lhes está sendo apresentado, conseqüentemente, adota-se o termo reorganização das experiências educacionais para deliberar sobre práticas atinentes ao ensino de crianças pequenas.

Outro ponto divergente é a associação das participantes entre recuperação e recomposição das aprendizagens, já que a maioria das professoras utiliza termos ligados a recuperar para definir a recomposição das aprendizagens, o que denota um lapso conceitual entre elas. Ainda que a recomposição das aprendizagens seja um termo relativamente recente, foi amplamente difundido durante e após a pandemia, e implementado por diversas secretarias de educação, tornando-se inclusive um pacto nacional, que se difere da recuperação por uma premissa básica: a recuperação atua de modo corretivo, enquanto a recomposição se efetiva de modo a possibilitar a aprendizagem não acessada por algum motivo.

A associação de teoria e prática é a verdadeira junção para se obter bons resultados educacionais e, para tal, é preciso compreender os conceitos que permeiam o âmbito escolar. É preciso que os docentes, como um todo, entendam os conceitos que permeiam a esfera educacional, para assim colocá-la em prática quando se fizer necessário. Desse lugar aflora a demanda por formação continuada, pois, de outro modo, não é possível formar integralmente nenhum sujeito conforme asseguram Cruz, Menezes, Coelho (2021).

Assentindo à necessidade de compreender um conceito para colocá-lo em prática e entendendo, a partir dessa pesquisa, que a recomposição das aprendizagens é uma saída possível para a superação das lacunas de aprendizagem, porém não se efetiva na Educação Infantil. É fundamental incluir uma

perspectiva que atenda às necessidades dessa primeira etapa da educação, concebendo a completude de seus partícipes, considerando a educação para além de conteúdos escolares. Dessa necessidade, surge o guia para reorganização das experiências educacionais.

5. A TECNOLOGIA DE GESTÃO SOCIAL E DO DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL

Por se tratar do início da trajetória escolar, a Educação Infantil assume um importante papel no percurso educacional dos estudantes, afinal, o currículo brasileiro é marcado pelo processo onde há interação das aprendizagens, sendo ampliadas no decorrer dos níveis de ensino. Desse lugar, faz-se necessária a atenção à Educação Infantil como propulsora do desenvolvimento territorial, dado que o sucesso nessa etapa de ensino pode promover um caminho educacional exitoso, alavancando as possibilidades socioeconômicas da população.

Como alternativa ao impulsionamento do território educacional franciscano, desponta um artefato que pode contribuir para a formação docente, por conseguinte, melhora da educação. A proposta que apresentamos nasce da escuta atenta às professoras da Educação Infantil e da valorização de seus saberes e práticas. Também se ancora na experiência da própria autora como docente da Educação Infantil, vivência que contribuiu significativamente para o olhar sensível e comprometido com as infâncias e com a prática pedagógica cotidiana. Ao longo da pesquisa, foi possível identificar caminhos que podem inspirar novas formas de pensar e organizar as experiências educacionais, considerando a criança como sujeito ativo, criativo e participante no processo de aprendizagem.

Esse material foi pensado como um **guia aberto**, que poderá ser acessado por educadoras e educadores da rede de ensino pesquisada — e por quem mais se interessar — com a intenção de **provocar reflexões e apoiar práticas pedagógicas contextualizadas**.

Guia para reorganização das experiências educacionais

Entendemos por reorganização das experiências educacionais o movimento de planejar e criar vivências que partam da escuta das crianças, de seus contextos e saberes, favorecendo aprendizagens que fazem sentido para elas. Trata-se de um convite a transformar o cotidiano educativo em espaço de trocas, descobertas e construção coletiva do conhecimento.

Como a reorganização das experiências educacionais surge a partir da adequação da recomposição das aprendizagens para Educação Infantil e, percebendo que tal conceito foi confundido diversas vezes pelas participantes da pesquisa com recuperação da aprendizagem, foi escrito um conto com o objetivo de dialogar diretamente com os conceitos de recuperação e recomposição das aprendizagens, expressando, de forma sensível e acessível, as compreensões construídas coletivamente sobre tais conceitos.

Um conto para aprendizagem

Kátia, professora da Faculdade Seguindo em Frente, estava dando aula aos seus alunos de Graduação em Pedagogia quando Alice perguntou qual a diferença entre recuperação e recomposição das aprendizagens.

Paulo, colega de Alice, disse:

- Acho que é a mesma coisa, a recomposição é um tipo de recuperação.

Alice retrucou:

- Não acredito que seja porque até os nomes são diferentes.

Kátia perguntou se mais alguém tinha outra opinião e, diante do burburinho instalado na aula, propôs exemplificar a partir de uma situação prática para que pudessem entender, disse ela:

- Imaginem uma turma dos anos iniciais de Ensino Fundamental com duas crianças que apresentavam dificuldade de aprendizagem, Rian e Henrique. Rian frequentava as aulas regularmente, já Henrique passou 15 dias sem ir à escola porque sua casa tinha alagado por conta das fortes chuvas e precisou passar uns dias na casa de

sua tia num bairro distante da escola. Quando Henrique voltou à escola teve dificuldade para acompanhar os conteúdos programáticos.

Numa reunião com a coordenação, Maria, professora das crianças, informou a situação, e com a gestão escolar pensaram em formas de sanar as dificuldades dos estudantes. Desse modo, identificaram que os problemas de aprendizagem dos meninos eram distintos e por isso estabeleceram estratégias diferentes.

Com Rian, decidiram implementar a recuperação paralela, já que o menino assistiu às aulas anteriores e demonstrou que ainda não tinha apreendido os conteúdos. Já com Henrique, optaram por realizar a recomposição das aprendizagens, tendo em conta que o estudante não teve acesso aos conteúdos e necessitava de uma oportunidade para aprendê-los. Dessa maneira, a professora Maria revisitou alguns desses conteúdos através de atividades diferenciadas e interdisciplinares ao longo das aulas, de acordo com as dificuldades observadas.

Então Paulo falou:

- Hum, são diferentes mesmo.

Complementando, Alice disse:

- Isso, entendi agora! Recuperação é pra corrigir o que não aprendeu completamente e recomposição é para ensinar durante o processo, conteúdos essenciais que não foram vistos antes.

Katia seguiu dizendo:

- Exatamente, apesar de terem o propósito de superar as lacunas de aprendizagem, são perspectivas distintas.

Princípios que inspiram a reorganização das experiências educacionais:

1. **Avaliação como prática dialógica** – A avaliação é vista como parte do processo de reflexão e ação, que nos permite compreender o percurso das crianças, orientar o planejamento e criar estratégias que favoreçam aprendizagens significativas.
2. **Currículo como construção viva** – Um currículo que se faz no caminhar, dialogando com os documentos orientadores, mas também com os contextos vividos, as necessidades observadas e as potências das infâncias.
3. **Formação continuada como processo coletivo** – Aprender continuamente é condição para podermos acolher as demandas do presente. A formação, quando feita com sentido, nos ajuda a repensar e reinventar as práticas, sempre em diálogo com a realidade.
4. **Acompanhamento pedagógico como cuidado** – Observar, registrar e refletir sobre os processos vividos por cada criança nos possibilita reconhecer seus avanços, acolher suas dificuldades e planejar com mais sensibilidade e intenção.
5. **Valorização das experiências infantis** – As interações, as brincadeiras, os gestos e as falas das crianças são potentes organizadores do currículo e merecem ser reconhecidos como experiências de conhecimento.
6. **Aprendizagem significativa como transformação** – Inspirados em Ausubel, compreendemos que a aprendizagem ocorre quando os novos conhecimentos se articulam aos saberes que as crianças já possuem, sendo ressignificados em um processo ativo e intencional.

Propostas que podem ser vivenciadas no cotidiano educativo

Mais do que prescrições, estas são sugestões que emergem da prática e podem ser adaptadas conforme as realidades locais, sempre com abertura ao diálogo e à escuta das infâncias:

- Valorizar os saberes que as crianças trazem de casa, da comunidade e de suas experiências cotidianas.

Foto 12: Pescaria



Fonte: arquivos da autora

A comunidade em que a escola está inserida tem forte presença de pescadores e marisqueiras, por esse motivo foi proposto um desafio próximo às suas realidades, o qual os estudantes precisavam pescar os animais marinhos dispostos no tapete. A proposta tinha por objetivo o desenvolvimento da coordenação motora, a realização de contagem sequencial e o reconhecimento dos animais a partir de seus conhecimentos.

Este foi um exemplo do que pode ser realizado partindo das vivências dos estudantes e da comunidade, podendo essa ser adaptada às mais variadas realidades locais, ou mesmo, a contextos fictícios apresentados anteriormente. O mais importante na proposta é que o conhecimento da criança seja validado a partir da sua realidade.

- Registrar os processos de aprendizagem por meio de fotos, vídeos, portfólios, desenhos, falas das crianças, diários e outras formas sensíveis de documentação pedagógica.

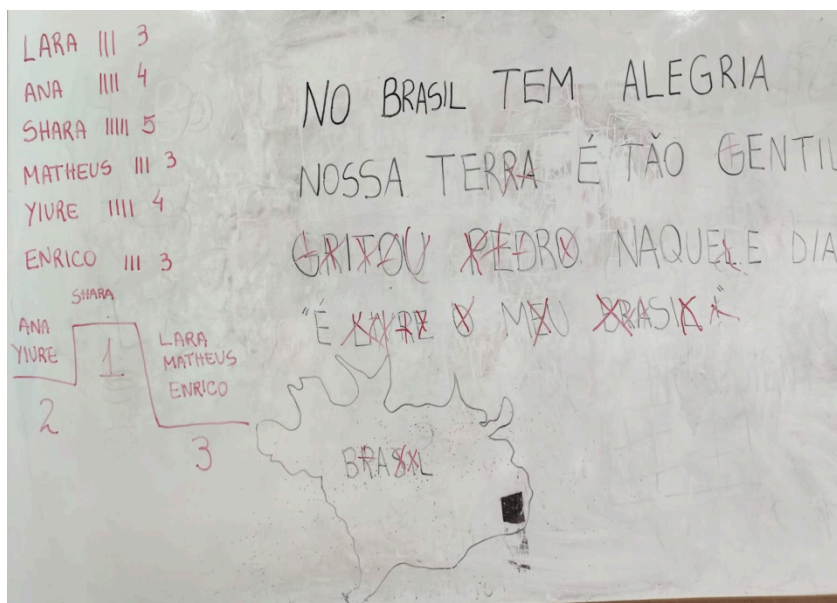
A/o docente deve experimentar e encontrar a forma de registro que melhor lhe atenda, pois a aprendizagem ocorre todos os dias e carece ser acompanhada com proximidade e atenção a fim de garantir que o fazer pedagógico esteja condizente com as prescrições legais/documentais e especificidades da turma ou estudante.

- Promover vivências práticas que envolvam jogos, brincadeiras, explorações, experimentos, releituras, culinária, circuitos motores, recontos e expressões artísticas.

Há uma infinidade de possibilidades para promover a experienciação na Educação Infantil, essas podem ser das mais tradicionais as mais irreverentes. O que transforma essa vivência em uma aprendizagem significativa é a valorização do que está sendo feito e dos conhecimentos empregados para tal, a criança aprende e produz conhecimento a todo tempo e este deve ser validado no processo e culminância da ação.

- Revisitar o currículo com regularidade, à luz dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, fazendo as adequações necessárias com base nas observações do cotidiano.

Foto 13: Sorteio de letras



Fonte: arquivos da autora

Não se pode perder de vista que o acompanhamento da aprendizagem não deve ser feito apenas nos momentos em que as redes de ensino solicitam relatórios diagnósticos. Avaliação diagnóstica é fundamental na relação de ensino e aprendizagem. Todavia, não deve ser o único mecanismo. Realizar atividades que desafiem as crianças é uma boa alternativa para identificar como anda a aprendizagem da turma e revisitar os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem garantidos e sensíveis.

Na Foto 13 aparece um desafio proposto em sala, ao longo da semana foi trabalhado com poema e em determinado dia um trecho desse poema foi escrito no quadro e cada criança sorteava uma letra na caixa e tinha um determinado tempo para encontrar a mesma letra no texto, a cada rodada o tempo diminuía e à medida que conseguiam encontrar a letra correspondente dentro do tempo estabelecido pontuavam. Ao final, os pontos foram computados e foi feito um *ranking* de acordo

com a contagem dos pontos. Tornar os momentos de observação/avaliação em brincadeiras é uma boa alternativa para identificar as reais aprendizagens dos estudantes sem a tensão de uma 'avaliação escrita'.

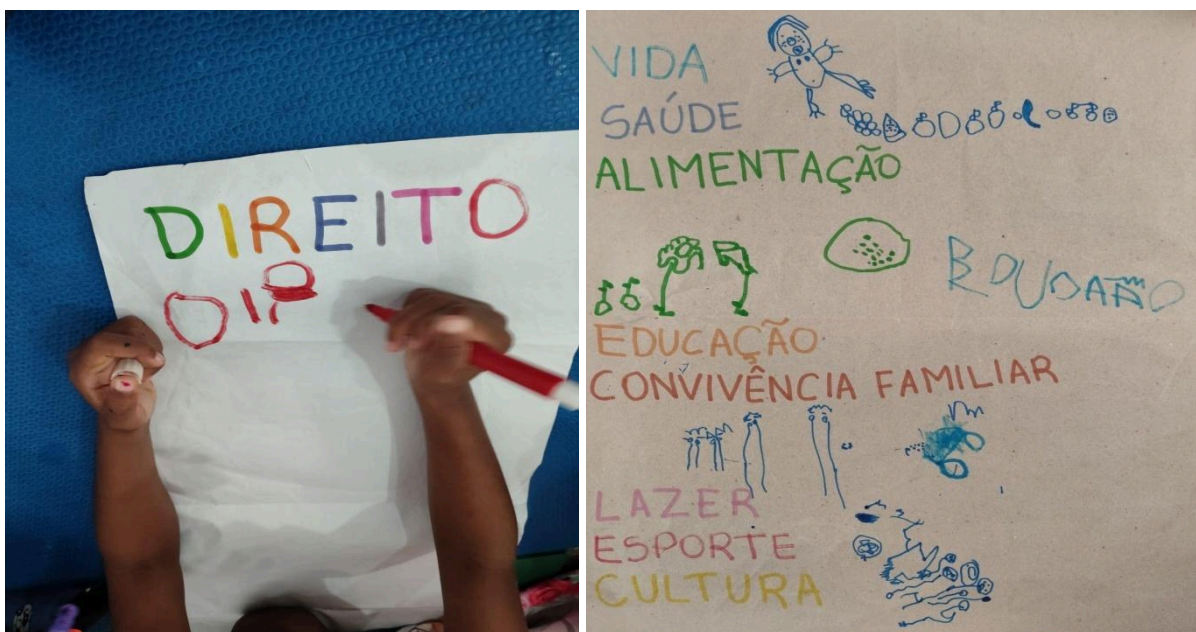
- Participar de momentos formativos que contribuam com a construção coletiva de saberes pedagógicos, sejam promovidos pela instituição ou buscados de forma autônoma.

Ensinar requer estudo e dedicação, pois a educação existe por causa das pessoas e essas vivem em constante transformação, não se está dizendo que as ciências são voláteis, mas essas também podem ser renovadas a partir de uma nova descoberta. Nesse contexto, todo educador necessita de formação e atualização. A formação não se finda em um diploma. Há de se estar apto para as novidades, assim como para áreas e/ou questões que não se domina. Todo professor deve ser um aprendiz e esse aprendizado pode e deve ocorrer de forma voluntária ou não, através da rede de ensino, de colegas de profissão, da busca por novos títulos, o que não se pode tolerar é a crença de que não há mais o que aprender.

- Cultivar um ambiente acolhedor, no qual cada criança se sinta pertencente e reconhecida.

- Retomar e aprofundar propostas de acordo com o ritmo de aprendizagem e os interesses demonstrados pelas crianças.

Foto 14: Direitos da Criança e do Adolescente



Fonte: arquivos da autora

A Foto 14 é um exemplo de retomada e sequência, na primeira imagem se vê uma criança escrevendo a palavra 'direito' a partir da referência e conversa sobre os Direitos da Criança e do Adolescente. Já a segunda imagem foi realizada em dia posterior, mostrando alguns direitos trabalhados ao longo da semana, nos quais os estudantes representaram por meio de desenho o que entendiam sobre eles e assim a vida foi representada por uma pessoa; a saúde por frutas; a alimentação por um prato com arroz, feijão e carne; a educação pela escrita autônoma da mesma palavra; a convivência familiar pelo desenho da família; o lazer por um parquinho; o esporte por uma bola; e, a cultura por uma dança.

Analisando as imagens, é possível constatar o potencial de aprendizado de crianças pequenas e apreender o quanto a Educação Infantil produz conhecimento e interpreta o mundo por meio da sua linguagem.

- Estimular a participação da comunidade escolar, reconhecendo os saberes das famílias e fortalecendo os laços entre escola e território.

O guia para reorganização das experiências educacionais tem como alicerce o desenvolvimento do território educacional franciscano. Contudo, pode ser aplicado em qualquer território, fazendo-se as adequações necessárias, pois a união entre escola e comunidade fortalece os vínculos de ambas instituições e contribui para o desenvolvimento pessoal, local e territorial.

- Organizar os espaços e os materiais de maneira a favorecer a autonomia, a investigação e o encantamento das crianças.

Assim como qualquer outro lugar, a escola deve ser organizada em prol de seu objetivo, que é formar o indivíduo integralmente. Dessa maneira, o ambiente educacional deve proporcionar autonomia e planejamento, deve inspirar e fornecer respostas, deve parecer com seus pares e propostas, mas também ser inacabado. Afinal, os espaços faltantes serão preenchidos pelo que foi e está sendo aprendido. Além da estética, é preciso personificar esse espaço dando cor e voz aos que o integram. Para além do que está pronto, é preciso ter o que vai sendo construído a cada dia, pois promove valorização, autonomia e pertencimento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se está na Graduação em Pedagogia, fala-se a todo tempo em formar sujeitos críticos e reflexivos, não se pode negar que é uma das formas mais prováveis de tornar a sociedade um espaço mais justo ou democrático. Acredita-se que o pensar está intimamente ligado ao ser sujeito da aprendizagem, pois, de outro modo, há mera transmissão de conteúdo, visto que o conhecimento é construído dia após dia.

Dessa forma, percebe-se que a formação desses sujeitos não é dissociada do todo, das concepções e ideologias que as pessoas carregam, nem do que o sistema

de ensino oferece. Estudantes, professores, equipe gestora e afins possuem suas convicções e, em maior ou menor grau, essas são trazidas em seu fazer, o que reforça que somos humanos e (in)completos. Ratifica, também, que educação não são apenas conteúdos curriculares, é o indivíduo em sua completude.

A participação, a inteligibilidade e a dialogicidade se fazem presentes no percurso formativo, não é possível conceber a educação partindo de um único lado, pois assegura Freire “uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (1996, p. 30). É a partir da vivência e das experiências que se formam pessoas autônomas.

Ao longo da pesquisa, ficou evidente o valor da recomposição das aprendizagens, visto que se configura como uma saída possível para a superação das lacunas de aprendizagem, frente a todos os desafios que a educação brasileira tem enfrentado cotidianamente. Entretanto, o objetivo desta pesquisa é descrever os métodos utilizados para alcançar a recomposição das aprendizagens na pré-escola. Porém, fica explícito que, apesar dos diversos princípios da recomposição que se fazem presente na prática pedagógica da Educação Infantil, seu processo não se efetiva na pré-escola.

Foi constatado que os objetivos específicos da pesquisa foram alcançados. E as implicações decorrentes do afastamento presencial foram identificadas através das respostas do questionário e da entrevista, que apontaram lacunas de aprendizagem, dificuldades de adaptação, socialização, dentre outras. Os conhecimentos subsunçores foram verificados por meio dos registros do diário de observação. E, foi realizado um guia com práticas direcionadas ao trabalho com a Educação Infantil, ainda que o mesmo não seja conduzido à recomposição das aprendizagens na pré-escola.

A Educação Infantil é o primeiro contato dos estudantes com a escolarização, tal processo muitas vezes se inicia na pré-escola, sendo a matrícula das crianças a partir de 4 anos torna-se obrigatória. Desse modo, é contraditório afirmar que é possível oportunizar que essas crianças acessem conhecimentos escolares que porventura não possuam, sendo este o primeiro contato com a rotina escolar. Tampouco é possível efetivar o que se está apropriando, visto que a maioria das participantes da pesquisa associa a recomposição das aprendizagens à

recuperação, o que torna a efetividade da recomposição das aprendizagens na pré-escola ainda mais questionável.

Vale ressaltar que, aqui, não se está colocando à prova a efetividade da recomposição das aprendizagens na superação de condições educacionais adversas. Todavia, frente ao recorte desta pesquisa, se faz necessário dizer que boa parte dos princípios adotados na recomposição das aprendizagens já são práticas corriqueiras do trabalho com crianças pequenas e, por esse motivo, estas não foram consideradas enquanto práticas de recomposição.

Acredita-se, então, que a recomposição das aprendizagens é um processo significativo para a superação das lacunas de aprendizagem, porém não contempla a Educação Infantil com base nas especificidades e orientações destinadas ao segmento. Por esse motivo, buscou-se ressignificar o conceito adaptando-o à realidade da Educação Infantil, indicando-se assim a reorganização das experiências educacionais.

O fato de a pesquisa utilizar um conceito relativamente recente acaba sendo um desafio, pois é necessário concatenar as produções para estabelecer uma escrita coerente, havendo também certa limitação de referências, visto que a maioria das publicações é mais curta e não há uma gama vasta de pesquisas a respeito. Outro ponto sensível da pesquisa foi a coleta de dados, pois houve certa dificuldade para alcançar as participantes, o que nos leva a pensar que foi devido ao recorte específico da pesquisa.

Assim como a educação vai se renovando com o passar do tempo, ocorre o mesmo com a pesquisa que poderá ser retomada em breve para aprofundamento do conceito criado ou para elaboração de materiais e/ou minicurso com foco nos achados, assim como as atualizações sobre a temática.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A.; PONTIN, M. M. D. O diário reflexivo, avaliação e investigação didática. **Revista Meta: avaliação**, v. 2, n. 4, p. 13-30, 2010.

BARBOSA, G. C. et al. Tecnologias digitais: possibilidades e desafios na educação infantil. In: **ESUD–XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2014.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**. Brasília, 2021. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=199151-rcp002-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 30 de maio de 2023.

_____. **Decreto nº 12.391**. Brasília, 2025. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12391.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2012.391%2C%20DE%2028,Nacional%20pela%20Recomposi%C3%A7%C3%A3o%20das%20Aprendizagens.>. Acesso em 02 de maio de 2025.

_____. **Lei nº 15.100**. Brasília, 2025. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm>. Acesso em 06 mai. 2025.

CÂMARA, R. H. **Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações**. Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia. Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 179 -191, 2013. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1983-82202013000200003&script=sci_arttext>. Acesso em: 03 jul. 2025

CANÇADO, A. C. Gestão social. In: BOULLOSA, Rosana de Freitas (org.). **Dicionário para a formação em gestão social**. Salvador: CIAGS/UFBA, 2014. p. 80-84.

Censo da Educação Básica (2022). **Notas Estatísticas**. Brasília-DF: Inep/MEC, 2023. Disponível em:

<https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2023.

CRUZ, L. M.; MENEZES, C. C. L. C.; COELHO, L. A. . Formação continuada de professores/as da educação infantil num contexto pandêmico: reflexões freirianas . **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 47, p. 158-179, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i47.9426. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9426>. Acesso em: 11 fev. 2024.

DOS ANJOS, R. A. V.; ALONSO, K. M.; DOS ANJOS, A. M.. Infância (des)conectada e a psicopedagogia: o uso das tecnologias digitais na educação infantil e o impacto na aprendizagem. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, v. 5, n. 1, p. 183-196, 2018.

DE OLIVEIRA, N. M.; MARINHO, S. P. Tecnologias digitais na Educação Infantil: representações sociais de professoras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2094-2114, 2020.

D'AVILA, F. V. S.; MAISSIAT, F. Tecnologias Digitais e Educação Infantil: Formação Continuada de Professores para o uso dos instrumentos Digitais no ato Educativo.[recurso eletrônico]-Vitória, ES: Instituto Federal de Educação. **Ciência e Tecnologia do Espírito Santo**, 2019.

DOS ANJOS, C. I.; FRANCISCO, D. J. Educação infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero-a-seis**, v. 23, n. 2, p. 125-146, 2021.

FERNANDES, A. P. C.; ISIDORIO, A. R.; MOREIRA, E. F. ENSINO REMOTO EM MEIO À PANDEMIA DO -19: PANORAMA DO USO DE TECNOLOGIAS. **Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1757>>. Acesso em: 10 set. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUERRA, D. M. J. Diários reflexivos como atos de currículo e dispositivos de formação. In: Denise Moura de Jesus Guerra, Roberto Sidnei Macedo, Sílvia Michele Macedo de Sá, Leonardo Rangel dos Reis, Omar Azevedo (Org.) Escritos formacceanos em perspectiva. **Saberes implicados, saberes que formam: a diferença em perspectiva**. 1 ed., Salvador: EDUFBA, p. 193-203, 2014.

LUBISCO, N. M. L.; VIEIRA, S. C. **Manual de estilo acadêmico: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses**. 6 ed. Salvador: EDUFBA, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em:

<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-francisco-do-conde>>. Acesso em 03 jul 2023

MOREIRA, J. A. M. et al. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, [S.L.], n. 34, p. 351-364, 3 jun. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17123/8228>>. Acesso em: 13 set. 2021.

MÜLLER, J. C. **Crianças e tecnologias digitais**: desafios da mediação familiar e escolar. 2019.

NONATO, E. R. S.; CAVALCANTE, T. R. Cultura digital, ensino remoto emergencial e formação continuada de professores da Educação Básica: as lições da pandemia da -19. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 65, p. 19–41, 2022. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/13531>>. Acesso em: 6 maio 2025.

OLIVEIRA, S. S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. de O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 25–40, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239>. Acesso em: 13 set. 2021.

Painel TIC -19: Pesquisa sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus - 3ª edição: Ensino remoto e teletrabalho. **CETID.BR**, 2020. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/publicacao/painel-tic--19-pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-no-brasil-durante-a-pandemia-do-novo-coronavirus-3-edicao/>>. Acesso em 23 set. 2021.

Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2024 [livro eletrônico]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2025. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20250512120132/tic_domicilios_2024_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 13 out. 2025.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática; trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. TIC Domicílios 2021: Lançamento dos resultados. **CETID.BR**, 2022. Disponível em: <https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2021_coletiva_imprensa.pdf>. Acesso em 02 jul. 2023.

SOUZA, M. C. S. A hibridização como caminho para inovação do ensino e aprendizagem. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 6, n. 2, 2019. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/464/455>. Acesso em: 06 jul. 2025.

UNICEF. Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na educação. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-daexclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 09 set. 2021.

VELLAR, Camila Martins. ENSINO REMOTO NA PANDEMIA: dificuldades e aprendizados. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 1-14, 2021. Disponível em: https://revistas.unipacto.com.br/storage/publicacoes/2021/601_ensino_remoto_na_pandemia_dificuldades_e_aprendizados.pdf. Acesso em: 09 set. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ZENAIDE, M. Educação em e para os Direitos Humanos: Conquista e Direito. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, p. 123-140, 2008.

APÊNDICE

Questionário

Recomposição de aprendizagem na Educação Infantil: um estudo de caso em São Francisco do Conde – BA.

Olá, sou Juliana Messias de Lima, mestranda do Programa de Desenvolvimento e Gestão Social da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Francisco do Conde. Esta pesquisa destina-se a coletar informações visando descrever os métodos utilizados para alcançar a recomposição de aprendizagem na pré-escola da rede escolar do município de São Francisco do Conde.



São Bento das Lajes

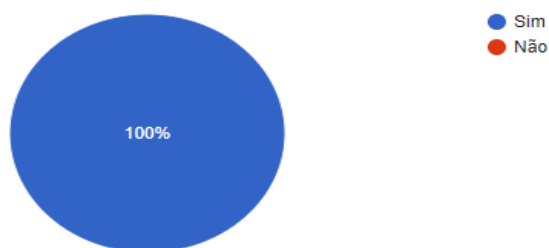
Robertina do Amor Divino

Escola Robertina Santos Do Amor Divino

Trabalhou remotamente na pandemia?

 Copiar gráfico

12 respostas



Caso a resposta anterior tenha sido positiva, como descreve essa experiência. Quais mecanismos utilizou?

12 respostas

Foi um tempo muito difícil, precisei aprender com aplicativos da/na internet os quais não conhecia e/diminava

Trabalhei através de trabalho remoto utilizando diferentes meios tecnológicos como : celular, fontes de pesquisa na Internet (YouTube entre outras redes), televisão, além de material impresso produzido e enviado em blovos antecipadamente para as famílias tendo acompanhamento diária com as mesmas e os alunos. Houve certa dificuldade em relação a adaptação de novas formas de ensino e aprendizagem, como também a dificuldade de uso das tecnologias e acesso às mesmas pelas famílias. Também foi necessário um maior empenho e participação dos familiares para acompanharem o trabalho com as crianças em tempo hábil.

No inicio foi difícil, mas tivemos uma formação que apresentou algumas ferramentas.

Experiência precária e com suporte baixo ou quase nenhum da secretaria.

Não foi muito legal pq alguns alunos não tinham net para acompanhar as aulas ,então uns partilhavam outros não.

Usei meu celular e meu computador uma vez que o município não nos deu subsídio para um trabalho desse ambi

Sinceramente prefiro o chão da escola, mas aprendi coisas novas com o uso das tecnologias, isso sem falar que foi possível adentrar nas casas das famílias de uma forma que jamais imaginamos.

Desafiadora, através do aparelho celular.

Foi uma experiência desafiadora e angustiantes. Pois, se adequar a situação não foi fácil para ninguém, famílias e escolas. E angustiante por perceber que muitas crianças não tiveram a oportunidade de realizar as atividades que eram propostas, por vários motivos, falta de Internet ou celular ou de alguém que pudesse auxiliar nas atividades.

Fazíamos blocos de atividades que eram retirados nas escolas pelas famílias e compartilhados no grupo de whatsapp

Um desafio em meio a um turbilhão de emoções e dificuldades de domínio, acesso e permanência com relação a tecnologia digital.

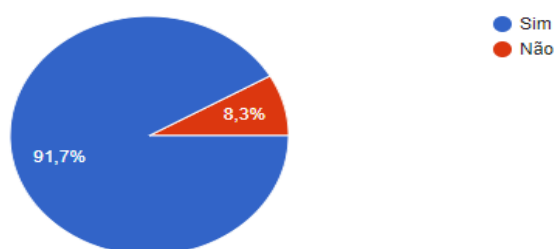
Foi um período assustador e desafiador. Utilizei Internet e aparelhos de uso pessoal (celular e notebook) para continuar os trabalhos pedagógicos com as crianças. Criei grupos no Facebook e watts app para enviar atividades e fazer busca ativa das crianças através de seus familiares e fiz encontros on-line através do Google-met.

O retorno foi mínimo, pois, as famílias são carentes e não tinham acesso às redes sociais, Internet ou aparelhos compatíveis com as plataformas.

Esteve presente no retorno presencial em 2022?

 Copiar gráfico

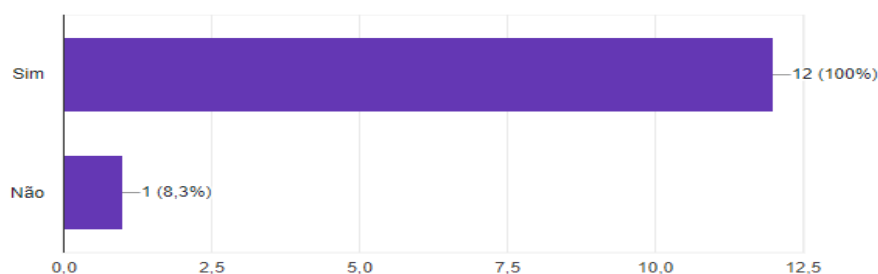
12 respostas



Comparando o período anterior e pós pandemia, percebeu mudanças em relação ao comportamento dos estudantes?

 Copiar gráfico

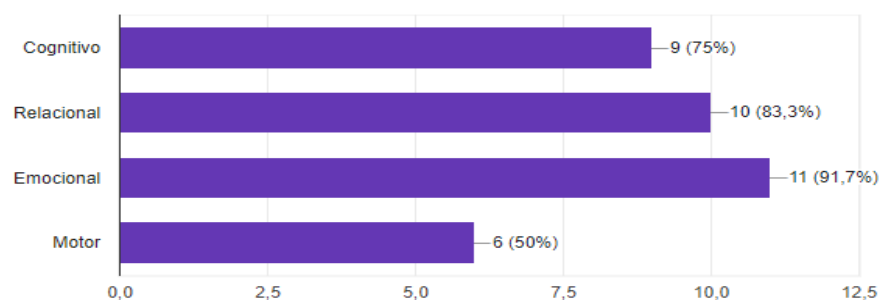
12 respostas



Sendo a resposta anterior positiva, em quais?

 Copiar gráfico

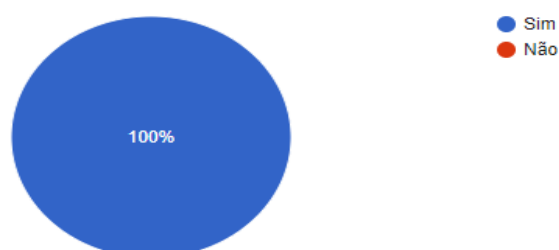
12 respostas



Identificou lacunas de aprendizagem no retorno presencial?

 Copiar gráfico

12 respostas



Pode citar alguns exemplos de lacunas de aprendizagem, caso a resposta anterior tenha sido positiva.

12 respostas

Socialização, interação, habilidades simples para idade como se higienizar sozinho, utilizar materiais como lápis, pincéis, tintas

Maior dificuldade de associações a conteúdos comuns, dificuldades na verbalização, oralidade, resposta cognitiva mais lenta, menor concentração.

As crianças ficaram desmotivadas.
Não sabia identificar letras e números, cores etc.

Dificuldade nas relações entre as crianças afetando emocional e cognitivamente.

Na maioria do tempo os alunos perderam hábito de leitura e escritas, sendo assim passaram a ter dificuldades de interação, interpretação etc.

Escrita do nome, reconhecimento de letras, concentração, cumprimentos de regras

Não assiduidade das crianças nas aulas por não terem aparelho celular ou outros meios, pontualidade nas aulas, quase que não tínhamos feedback diante da proposta.

Não assiduidade das crianças nas aulas por não terem aparelho celular ou outros meios, pontualidade nas aulas, quase que não tínhamos feedback diante da proposta.

Falta de atenção, falta de organização, dificuldade motora, dificuldade de se expressar, mais estressado e muita dificuldade de aprendizagem.

Crianças com dificuldade na interação em sala, muitos conflitos interpessoal

Alunos que nunca tinham frequentado a escola, tivemos que fazer um trabalho inicial de socialização

Consolidação de habilidades inerentes a idade por meio da convivência social.

Dificuldades de aprendizagem.

Dificuldades com coordenação motora.

Dificuldades em concentrar-se.

Dificuldades em expressar-se.

Dificuldades em relacionar com as outras crianças e com profissionais da educação.

Dificuldades em compreender regras de convivência.

Quais métodos utilizou e/ou utiliza para mitigar as lacunas de aprendizagem?

12 respostas

Retomamos e intensificamos atividades iniciais que eram para já estarem desenvolvidas com 4a 5 anos, como sentar-se a roda, escrever seu nome, identificar e relacionar números a quantidade

Dinâmicas e atividades de maior interação, reparação através de novos estímulos antes perdidos utilizando atividades diagnósticas e de estimulação, maior acolhimento emocional.

Jogos, brincadeiras, atividades específicas e individualizada para auxiliar a criança .

Proposta de acolhimento, dinâmicas envolvendo as relações entre as crianças etc

Desenvolvendo na rotina a leitura diárias, escritas etc

Jogos, leituras, vídeos, músicas e muita conversa para desenvolver a oralidade

Notebook, imagens, canva, vídeos da cultura local, materiais não construídos...

Atividade diagnóstica, diferentes metodologias, diferentes estratégias , paciência e muito acolhimento.

Atividades que pudessem explorar a interação social, a afetividade e respeito para com os outros

Iniciamos do zero mesmo, trabalhar coordenação motora, socialização, equilíbrio...

Reforços de atividades que oportunizar a consolidação de tais habilidades, a exemplo o tempo qualidade para descobertas em grupo, experienciando os diversos campos de experiência.

Atividades sensoriais

Projeto envolvendo música e movimento

Atividades para compreender regras de convivência

Ações para envolver as famílias no processo de aprendizagem.

Atividades com jogos e brincadeiras

...

O que entende por recomposição das aprendizagens?

12 respostas

São atividades que tem como intuito recuperar aprendizagens perdidas durante a pandemia.

Formas de reorganizar e recuperar habilidades prejudicadas ou perdidas anteriormente, no caso, pelo período da pandemia.

Recomposição eu entendo que seja estratégias que ajude o aluno a recuperar perdas educacionais que foram puladas as etapas de desenvolvimento.

São ações que tem o objetivo de melhorar as aprendizagens. das crianças.

E priorizar todo aquele aprendizado que foi se perdido ao longo da alfabetização

Uma forma de acompanhar o desenvolvimento da criança e resignificar o que não deu certo a fim de melhorar o ensino aprendizagem

São estratégias que usamos nas nossas práticas para desenvolver habilidades que são necessárias para alcançar as expectativas de aprendizagem , que durante a pandemia nem todos tiveram esse direito garantido por conta de algumas dificuldades de acompanhar o ensino remoto.Dar continuidade ao

processo ensino aprendizagem que não parou.

É recompor , recuperando a aprendizagem comprometida na Pandemia.

Ações e estratégias para sanar as lacunas no processo de aprendizagem que ficou comprometida, por alguma situação, como por exemplo, a pandemia.

Utilização de estratégias para recuperar o tempo perdido

Oportunizar um conjunto de atividades com vivências que possibilite a consolidação de habilidades não alcançadas em decorrência da pandemia

É um processo dinâmico e contínuo que permite reorganização e recomposição das aprendizagem anteriores, criando novas aprendizagem e significados.

Acredita que é possível realizar a recomposição das aprendizagens na pré-escola? Se sim, como?

12 respostas

Fazemos isso diariamente ao realizar a diagnóstica. Que tem como função identificar as lacunas e traçar ações, planejamentos para superar aquilo que a criança ainda não conquistou na etapa em que ele se encontra ou deveria estar.

Sim, através de abordagens que envolvam avaliação diagnóstica, aplicação de estratégias de aprendizagem com ações coletivas entre educador e alunos, reorganização de conteúdos de forma ascendente respeitando o tempo das crianças.

Sim. Investigar o nível de aprendizagem de cada criança fazendo atividades diagnósticas. Acolher o aluno deixando um ambiente acolhedor e prazeroso.

Sim. Através da priorização do currículo focando nas habilidades não consolidadas pelas crianças . Também através de avaliação diagnóstica.

Sim ,

Sim

Sim

Sim. Reconhecendo que novas estratégias tem que ser inovadoras e que o processo é contínuo.

Trabalhar em cima das dificuldades dos alunos

Sim. Criando estratégias nas quais as crianças possam desenvolver as habilidades que ficaram deficitárias pelo fato de não terem tido acesso a escola no período da pandemia.

Sim, desde quando se tenha recursos

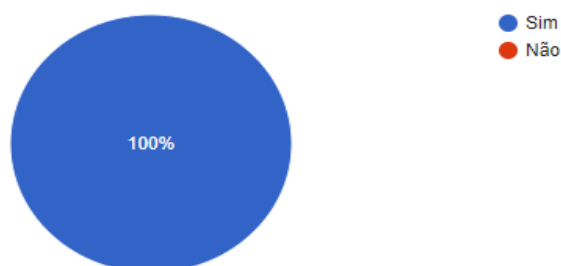
Sim, planejamento um conjunto de ações que garantam os direitos de aprendizagem das crianças, conhecendo as diversas especificidades de cada grupo/faixa etária, principalmente as desigualdades sociais.

Sim, porém, se faz necessário refletir sobre isso e entendemos como tomar como objetivo comum entre profissionais de Educação, gestão de ensino e as famílias. Professores sozinhos não conseguem.

Faz uso da recomposição das aprendizagens em sua prática?

 Copiar gráfico

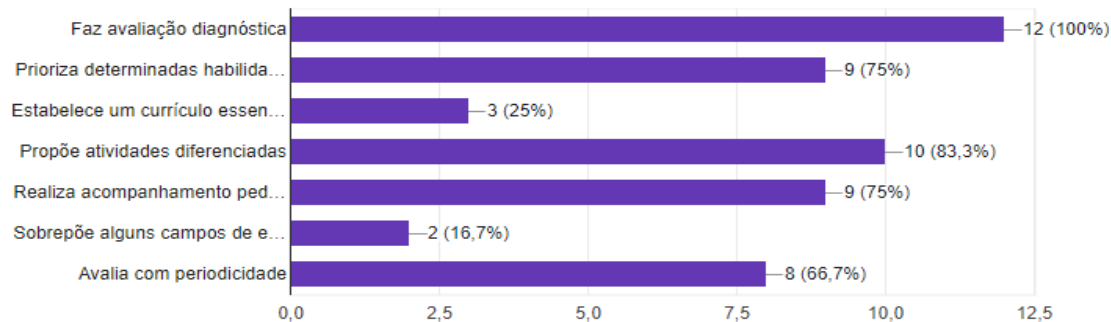
12 respostas



Quais métodos utiliza para pôr em prática a recomposição das aprendizagens?

 Copiar gráfico

12 respostas



Exemplifique práticas em que emprega(ou) a recomposição das aprendizagens.

12 respostas

Avaliação diagnóstica, atividades com foco na leitura e escrita ainda que priorizando as interações e as brincadeiras conforme os documentos legais que subsidiam a educação infantil

Planos adaptativos, atividades com cunho diagnóstico, acolhimento, atividades com conteúdos específicos de readaptação.

Fazer atividades diagnósticas.
Agrupar os alunos por desenvolvimento.

Escrita do nome. Atividades envolvendo a identidade, reconhecimento das emoções etc

E importante ressaltar que na educação temos uma rotina ,onde podemos observar o desenvolvimento dos alunos

Nas avaliações contínuas, nas rodinhas, nas conversas diárias, nas formações

Contextos investigativos e de observação.

Levantamento dos conhecimentos prévios ,contação de histórias, utilizando jogos e brincadeiras ,trabalho em grupo, atividade interdisciplinar, sequência didática, trabalhando com elementos da natureza ,dentre outros.

Algumas crianças tiveram bastante dificuldade na interação social em sala após o retorno do pós-pandemia, apresentando muitos conflitos interpessoal.
Dificuldade na escuta, crianças muito agitadas;
Dificuldade na coordenação motora, principalmente movimentos de pinça;
Estratégias desenvolvidas em sala para sanar essas situações:
Aumento de atividades coletivas, contações de histórias com temas como respeito, amizade, solidariedade etc.
Brincadeiras, jogos e atividades de percepção e atenção, principalmente envolvendo música, e técnicas de relaxamento;
Atividades diferenciadas para as crianças que com 5 anos apresentavam dificuldade em pegar em um lápis, pincel, etc.
Essas Estratégias ocorreram após observação em sala de aula e avaliação diagnóstica.

Inicialmente a avaliação diagnóstica para saber em que nível a criança se encontra, depois proponho algumas atividades lúdicas

A proposta de trabalho com projetos partindo do objetivo de interesse das crianças é uma boa prática para aproxima-los das descobertas alfabetizando e letrando

Atividades práticas
Avaliação contínua
Atividades diversificadas
Busca por relatórios, fichas e documentos de profissionais que atenderam as crianças anteriormente.
Anamnese com as famílias.
Retomada de atividades
Atividades coletivas
Uso de tecnologias
Contudo, existe um problema muito grave na rede de ensino, a falta de materiais, estrutura de ambiente de aprendizagem e apoio dos familiares.
Como disse antes, professor sozinho não consegue alcançar os objetivos fundamentais da aprendizagem.

Entrevista curta de estudo de caso

1. Você vivenciou o ensino remoto no período da pandemia? Se sim, como funcionava?
2. Acredita que o afastamento tenha causado algum tipo de dano à educação?
3. Que implicações percebeu no retorno dos estudantes ao ensino presencial?
4. Com base no que observou, elaborou alguma estratégia para minorar tais aspectos?
5. Tem utilizado a recomposição das aprendizagens em sua prática? Se sim, como?

Relato de experiência da Residência Social

Com intuito de contribuir com as seções teóricas e metodológicas da dissertação, a Residência Social foi realizada na Associação Beneficente Cultural Ugo Meregalli e Biblioteca Comunitária Sete de Abril, no período de 10 a 17 de fevereiro de 2025. A instituição fica localizada no bairro de Sete de Abril, em Salvador-BA. Fundada em julho de 2002, atua nas áreas de políticas públicas, arte, cultura e comunicação social e oferece formações que ampliam o senso crítico e oportunidades de atuação positiva na sociedade. Tem por visão colaborar com o desenvolvimento da comunidade circundante através da literatura.

Imersa no contexto da Residência Social, foi possível observar o cotidiano do espaço e conhecer alguns integrantes da organização. Ressalto que conheci apenas parte da equipe, pois, por se tratar de um trabalho voluntário, as colaborações são bastante sazonais: há períodos com grande participação e outros com número reduzido de colaboradores. Ainda assim, o local nunca deixa de funcionar. Durante a vivência, foram identificadas dificuldades relacionadas à manutenção do espaço, bem como parcerias estabelecidas com o objetivo de enfrentar os desafios financeiros.

Durante todo o período de residência, havia um bazar vendendo peças doadas por um instituto parceiro da Associação e Biblioteca, objetivando angariar fundos para a manutenção do espaço. A instituição também estreita parcerias com algumas empresas e projetos governamentais que doam produtos e materiais para serem distribuídos na comunidade. Além disso, pessoas físicas oferecem cursos abertos.

Percebe-se que a Associação e Biblioteca comungam dos preceitos da Gestão Social, pois as ações são pensadas de forma horizontal e participativa. Tudo que é feito na organização tem como objetivo o desenvolvimento do território através da construção sociocultural que vem se implementando dia após dia no cotidiano da organização. O que fazem no espaço é uma espécie de governança do território, pois conhecem os atores do território, realizam ações a fim de que essas pessoas sejam atendidas. Gerem a partir do princípio da economia solidária e buscam práticas de gestão de interesse comum para ser possível sonhar, planejar, executar e celebrar.

Apesar de não se tratar de um espaço formal de educação, a partir dos diálogos na organização foi possível constatar que problemas identificados na pesquisa existem em diferentes realidades e vem se buscando formas de sanar ou reduzir os mesmos. Houve, por exemplo, o planejamento de um projeto de mediação de leitura a ser realizado nas escolas municipais de Salvador com o intuito de fomentar o acesso e estímulo à leitura, pois voluntários da organização identificaram que muitas crianças têm dificuldade no que tange à proficiência de leitura e escrita, situação que compromete o rendimento nos componentes escolares.

O projeto de mediação de leitura tinha como público-alvo as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, consistia em estabelecer uma conexão entre os estudantes e o universo literário, aproximando-os do mundo da leitura, consequentemente, viabilizando a aquisição de habilidades que concernem ao campo de leitura e escrita.

Foi possível cooperar com o projeto realizando uma lista de dinâmicas viáveis de serem realizadas com a faixa etária em questão, além da possibilidade de acompanhamento da seleção de livros que foram utilizados no decorrer do projeto (Figura 4). Na participação na primeira sessão do projeto, em que todo estudo e planejamento se concretizaram, foi factível vislumbrar as possibilidades de resolução de problemas educacionais presentes no cotidiano escolar.

Foto 15: Escolha dos livros do Projeto de Leitura



Fonte: arquivos da autora

A Residência Social trouxe a oportunidade de enxergar novos horizontes, de experimentar um ambiente distinto daquele que estou imersa, bem como de conciliar teoria e prática, tanto no que tange à trajetória profissional quanto no fazer acadêmico. Vivenciar um processo de Gestão Social ampliou as formas de ver soluções para problemas educacionais e perceber a existência de questões que necessitam de ações em rede para serem solucionadas de fato.