

## MEMORIAL DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO

Debora D'Assumpção de Araujo<sup>1</sup>  
Helenice Cassino Ferreira <sup>2</sup>

### RESUMO

O artigo é originado a partir das vivências de uma professora de crianças de dois a seis anos durante o período do isolamento social decorrente da pandemia do coronavírus, além de narrar a trajetória como estagiária em outras duas escolas. Desse modo, a construção de dados do artigo apresenta as descobertas com as crianças e educadores a partir do isolamento e pós isolamento social. Nesse contexto, o objetivo geral do trabalho foi relatar os pontos marcantes durante o processo. A construção de dados foi realizada a partir de observações, anotações da autora. A análise desses dados deu-se a partir do diálogo com documentos oficiais e autores como Bondía e Vygotsky. Esse momento trouxe questões como atraso de fala, dificuldade de socialização, seletividade alimentar, espasmos musculares e outros. Os resultados indicam que as desigualdades e privações decorrentes da pandemia de Covid-19 geraram graves impactos.

**Palavras-chave:** educação infantil; pandemia; memorial; formação de professores; afeto e amorosidade.

---

<sup>1</sup> Graduanda de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – deboradassumpcao@gmail.com

<sup>2</sup> Professora na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – tucassino@gmail.com

## 1. INTRODUÇÃO

A ideia inicial desse trabalho era discursar sobre minha experiência como professora de Educação Infantil, no início da pandemia e de como todos os professores tiveram que lidar com vídeos e aulas remotas, transformando drasticamente suas práticas. No meu caso, iniciei uma série de vídeos, que foram além dos limites da minha pequena turma de 10 alunos e me colocaram no lugar de alguém que fala a milhares de pessoas. Numa experiência, que não cabe aqui nesse pequeno relato desenvolver, produzi vídeos, indexados ao *YouTube*, dirigido a crianças e responsáveis, nos quais eu tentava auxiliar suas aprendizagens. Alguns desses vídeos alcançaram mais de 200.000 visualizações.

Porém, a volta ao ensino presencial me apontou outros caminhos e este trabalho, então, ultrapassou a discussão da relação das crianças com as telas, foco inicial, e tornou-se um relato da minha trajetória em formação, que me posiciona como educadora consciente, atenta ao momento e ao contexto vivido e que estará presente para sempre na minha história. O relato, em forma de memorial, que submeti à Faculdade de Educação como Trabalho de conclusão de curso, traz minha experiência como professora regente de turma de Educação Infantil em escola particular e como estagiária em duas escolas.

## 2. AFETO E AMOROSIDADE: PILARES DA PRÁTICA EDUCATIVA

Entendo que a prática pedagógica é construída em torno de alguns pontos fundamentais pautados nos documentos oficiais como Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIS), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Estatuto da Criança e Adolescente (ECA). Acredito que as interações e brincadeiras que favorecem as crianças a realizarem descobertas e construam conhecimentos sobre si, os outros, o mundo social e natural. Ademais, de acordo com o ECA, a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o seu pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores; direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; direito de organização e participação em entidades estudantis. Esses foram alguns documentos que me auxiliaram no processo de escrita e reflexão sobre os achados durante o caminho.

Embora as palavras afetividade, amorosidade, medo e corpo tragam conceitos diferentes, elas se entrelaçam e se cruzam em diversos momentos na vida e na prática

pedagógica. Acredito que a educação pós-pandemia foi o momento em que essas palavras foram mais usadas.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9394/96), em seu artigo 29, recomenda-se que: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, art. 29).

A afetividade, ou a falta dela, também está incluída nos “aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social”. Quando a criança se sente amada, acolhida, vista e ouvida, todos os aspectos trazidos acima são desenvolvidos melhor. Mas, vi muitas crianças que também foram afetadas de formas negativas. Pediam colo e foram ignoradas, choravam e parecia que ninguém estava ouvindo ou vendo. Muitas vezes, vi olhos de tristeza e desespero que pareciam querer apenas colo e não foi dado. A afetividade também está no olhar, tom de voz, toque, feição do rosto. Todos esses aspectos ajudam a criança a se autorregular. É muito importante que as crianças tenham acesso a uma instituição com pessoas que cuidem delas, das suas falas, choros, sorrisos, com atenção. “Procuro por padrões invisíveis de relacionamentos que foram tecidos em nosso corpo e cérebro na primeira infância. Esses padrões orientam nossas vidas em uma direção específica” (GERHARDT, 2016, p. 29).

Nós, como educadores, não deveríamos tentar esquecer as memórias que já foram carimbadas nas histórias das crianças. “Cada etapa é construída sobre a etapa anterior, de baixo para cima. Isso dificulta que se desfaça o impacto de diferenças, mesmo pequenas, na experiência inicial que leva o organismo em uma direção específica” (GERHARDT, 2016, p. 25).

As crianças que entraram na escola, em 2020, não tinham experiências semelhantes às vividas pelas crianças antes do isolamento social. Muitas delas estiveram expostas a um grande nível de cortisol durante a gravidez e estudos já nos mostram que isso causa efeitos concretos nas crianças. “Bebês expostos aos hormônios do estresse de suas mães nascem mais irritáveis e propensos a chorar (VAN DER WAL *et al.*, 2007) e têm maior probabilidade de nascer com ‘respostas comportamentais ao estresse’ mais acentuadas (DAVIS; SANDMAN, 2007)” (GERHARDT, 2016, p. 18).

Desde o retorno pós-isolamento social, venho percebendo uma tendência em algumas creches e pré-escolas de não encostar nas crianças. Entendo que o ápice dessa atitude foi por conta das recomendações sanitárias, no entanto, hoje, após as vacinações, ainda vejo

educadores que não encostam nas crianças. Os cuidados amorosos na primeira infância são extremamente importantes para o desenvolvimento pleno infantil.

Por exemplo, o vínculo positivo e o apego seguro durante o primeiro ano de vida podem possibilitar que um hipocampo pequeno afetado pelo estresse recupere o seu volume normal' (Buss et al. 2012). Também há novo crescimento no córtex pré-frontal em resposta a experiências sociais positivas. Isso pode oferecer diferentes modos de gerenciar e regular as emoções. Em outras palavras, se a criança encontrar amor, ainda conseguirá moldar uma nova realidade (GERHARDT, 2016, p. 26).

Com amor é possível fazer novas conexões neurais e com isso, superar traumas vivenciados. Será que todos os educadores têm consciência e dão a devida importância ao amor na prática pedagógica? Estaremos nós, educadores, mais preocupados com o afeto positivo na vida das crianças ou no repasse de conhecimentos pedagógicos sem nos importarmos com os afetos negativos que essas ações podem ocasionar?

Segundo o dicionário Aurélio, a palavra amorosidade é: "Qualidade de amoroso"; e amoroso é: "Aquele que tem ou sente amor, carinhoso, terno, meigo em que há ou denota amor.". Aqui, não quero romantizar a educação dizendo que tudo se resolverá com amor. Junto dele, precisa vir a saúde, alimentação, moradia, transporte, lazer, educação e segurança. Entretanto, tudo isso, sem amorosidade, não desenvolve a criança em sua totalidade.

As principais forças invisíveis que moldam nossas respostas emocionais ao longo da vida não são nossos impulsos biológicos, mas os padrões de experiência emocional com outras pessoas, estabelecidos mais poderosamente na infância. Esses padrões não são imutáveis, mas como todos os hábitos uma vez estabelecidos são difíceis de romper (GERHARDT, 2016, p. 30).

Dito isso, precisamos entender a importância do cuidado, além do que fazemos, com tudo aquilo que é subjetivo, como o olhar amoroso, toque cuidadoso, tom de voz brando e sorriso. Esses "pequenos" detalhes fazem uma grande diferença quando nos relacionamos com as crianças.

Na perspectiva de Vygotsky:

A afetividade é um elemento cultural que faz com que tenha peculiaridades de acordo com cada cultura. Elemento importante em todas as etapas da vida da pessoa, a afetividade tem relevância fundamental no processo ensino aprendizagem no que diz respeito à motivação, avaliação e relação-professor e aluno (VYGOSTSKY, 1998, p. 42).

### 3. CORPO E MEDO: COMO ENFRENTAR OS NOVOS DESAFIOS DO RETORNO

Wallon considerava que "[...] entre a psicologia e a pedagogia deveria haver uma relação de contribuição recíproca" (GALVÃO, 2021, p. 23). Tanto a pedagogia é campo de

estudos para a psicologia como esta contribui para o aprimoramento de práticas pedagógicas. Assim, sem a pretensão de me aprofundar no campo da psicologia, que desconheço, entendo ser de grande ajuda compreender as emoções e as ações da criança em resposta ao meio.

Nesse sentido, observo aqui a importância de conhecer e assumir nossos medos. Muitas vezes, essa palavra é vista como algo ruim, sentimento a ser evitado. É comum falarmos para as crianças: “Não tenha medo”; “Não precisa ter medo”. Contudo, o medo das crianças é real e a falta de aceitação e acolhimento aos sentimentos das crianças pode gerar marcas eternas. Antes do isolamento social, eu pouco ouvia a palavra medo na boca das crianças, mas, depois, parecia que ela estava presente em todos os lugares. As crianças falavam:

- “Tenho medo do coronavírus”;
- “Tenho medo de pisar fora desta linha e ficar perto de outra criança”;
- “Tenho medo de tirar a máscara”;
- “Tenho medo da chuva”;
- “Tenho medo de ficar sozinho sem a minha família”.

As frases acima refletem não só um momento histórico como marcas ou rastros do vivido. De acordo com Sônia Kramer, as falas das crianças dizem muito sobre como elas estão vivenciando os processos e seus olhares sobre o mundo: “Um bom caminho para compreender, pode ser ouvir o que as próprias crianças têm a dizer, legitimando o modo como veem esse processo, olhando e escutando as crianças” (NASCIMENTO; SALUTTO; BARBOSA, 2020, p. 776). E ouvir as crianças é também compreendê-las como sujeitos sociais, com quem é possível dialogar e construir conhecimentos.

Junto com essas frases, vinham corpos com medo. Não são frases soltas, onde o corpo não parecia sentir o que estava sendo falado. São frases que vem junto com um corpo tenso. Um corpo com as mãos entrelaçadas. Um corpo com os olhos aflitos. E estou falando de crianças de até 6 anos. Eu não via este corpo nas crianças antes da pandemia. Discorrendo sobre o trabalho de Wallon, Galvão (2021) aponta o destaque que o autor dá para a componente corporal das emoções:

As emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações da afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, mudança no ritmo da respiração, dificuldades na digestão, secura na boca. Além dessas variações no funcionamento neurovegetativo, perceptíveis para quem as vive, as emoções provocam alterações na mímica facial, na postura, na forma como são executados os gestos (GALVÃO, 2021, p. 61).

Acompanhando esses corpos tensos, também observei corpos inatingíveis. Como se a criança tivesse se colocado em uma redoma protetora invisível para que nada lhe atingisse. Vi educares falando com algumas dessas crianças e elas não esboçaram nenhum sentimento. Nem de medo, nem de surpresa, nem de felicidade.

Uma vez que o corpo é “modelado pela sociedade por meio de hábitos sociais como [...] regimes disciplinares, e por processos simbólicos que fornecem interpretações para o corpo” (JAMES; JENKS; PROUT, 1999, p. 224), precisamos nos indagar que corpo infantil, pensando a criança enquanto um ser biopsicossocial, auxiliamos a construir nos espaços escolares.

Mais uma vez com Wallon, aprendemos a importância do grupo para lidar com as emoções e para a consciência de si:

As emoções podem ser consideradas, sem dúvida, como origem da consciência, visto que exprimem e fixam para o próprio sujeito, através do jogo de atitudes determinadas, certas disposições específicas de sua sensibilidade. Porém, elas só serão o ponto de partida da consciência pessoal do sujeito por intermédio do grupo, no qual elas começam por fundi-lo e do qual receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais, sem os quais lhe seria impossível efetuar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e de si mesmo (WALLON, 1986 *apud* GALVÃO, 2021, p. 64).

Além dos corpos tensos e corpos apáticos, também existia um outro tipo de corpo. Um corpo livre. Onde tudo o que queria era brincar, aproveitar os espaços, falar como se precisasse correr atrás de todo o tempo perdido, mesmo que com apenas 3 anos.

Muitas vezes, as crianças eram impedidas de brincar livremente nos pátios e isso, com certeza, trouxe consequências em seus desenvolvimentos. Observei certa dificuldade dos profissionais que trabalhavam em algumas escolas em brincar e se valer de ações lúdicas em suas práticas pedagógicas. Entendo que a ludicidade pode representar uma possibilidade de enfrentar os medos e lidar com as situações que a pandemia trouxe.

A Educação Infantil é um período fundamental para a criança no que se refere ao seu desenvolvimento e aprendizagem e, por essa razão, é fundamental conscientizar o professor da importância da ludicidade na prática pedagógica a fim de que a criança possa desenvolver-se em sua plenitude (SANTOS; CRUZ, 2002 *apud* LORO, 2015, p. 11).

O lúdico contribui ativamente para o desenvolvimento integral da criança nas singularidades cognitivas, emocionais, culturais, sociais afetivas e físicas, tornando-se extremamente significativo que os educadores entendam e usem em suas práticas pedagógicas a potência do brincar e da ludicidade. Embora as infâncias não tenham tido sempre espaço na sociedade, hoje elas têm e devem ser respeitadas. Acredito que uma forma de validar a infância é através do respeito às brincadeiras e ludicidade.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil expõe:

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos (BRASIL, 1998, p. 27).

Segundo Zanluchi (2005, p. 89), quando a criança brinca, ela está se organizando em diferentes aspectos, pois “é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas”. Por essa razão, quando a criança brinca, ela consegue transitar por diferentes situações e modelos de dinâmicas. É através de brincadeiras e ludicidades que a criança também elabora suas aprendizagens, constrói regras e, então, estabelece relações com outras crianças.

De acordo com Vygotsky (1987, p. 35):

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Acredito que o “retorno às aulas” deveria se chamar “retorno à convivência”. Neste retorno, as crianças iriam brincar. Brincar de faz de conta, piques, bolas, correr... Essa deveria ser a primeira intenção do retorno às escolas. Brincar!

Nas instituições onde atuei, observei que havia preocupação com as questões emocionais apenas na escola onde era professora regente, a partir da direção. Mesmo assim, havia falta de formação continuada adequada de alguns educadores para lidar com essas questões. Entendo que existem muitos fatores por trás da falta de formação adequada, uma delas é a falta de estímulo financeiro da instituição.

Nas escolas onde fiz estágio, não se falava sobre os sentimentos, medos e corpos. Parecia que estava tudo “normal”, que aquelas crianças não tinham passado ou estavam passando por uma pandemia. Parecia que tinham sido férias. E tudo o que aconteceu de negativo neste momento foi ignorado.

Nesse sentido, Montessori (1987, p. 20) aponta que

As organizações escolares são estranhas à vida social contemporânea do mesmo modo como esta parece estar excluída, com seus problemas, do campo educacional. O mundo da educação é uma espécie de ilha onde os indivíduos, distantes do mundo, preparam-se para a vida permanecendo alheios a ela.

Pareceu-me estranho que a escola não se ocupasse de pensar sobre o momento vivido e de estar mais atenta para aquilo que as crianças traziam como experiência. O retorno estava voltado para a retomada dos conteúdos didáticos que foram perdidos durante o

isolamento social. Enquanto ele deveria ser um retorno para a convivência presencial. O fato de que ficamos meses isolados em casa foi ignorado e retornamos para a escola como se nada tivesse acontecido.

Paulo Freire (2002) ressalta a importância e a necessidade de se entender a existência humana a partir de sua substancialidade, ou seja, o reconhecimento de todos os homens como verdadeiros sujeitos históricos. Os atributos dados aos seres humanos não podem, assim, sobrepujar o dado mais importante da existência humana: a sua presença no mundo como sujeito.

As falas de colegas com os quais conversei apontam para esse suposto apagamento do vivido, indicando preocupação: *“A história não se apaga por mais que se queira.”*. Outro professor desabafa: *“A sensação que tive foi que a Educação Infantil havia mudado de nome para Ensino Infantil. Não que na Educação Infantil não haja ensino de diversas habilidades, no entanto parecia que o foco estava totalmente voltado para o ensino de conteúdos que foram deixados para trás no isolamento social”*. São falas que compartilham de minha angústia ao questionar a centralidade do conteúdo em momentos tão delicados e intensos para crianças tão pequenas.

Nas três escolas, em alguns casos, as explosões de sentimentos eram vistas como mau comportamento, hiperatividade, déficit de atenção, transtorno opositivo desafiador, questões neurológicas. Diversos assuntos que deveriam ser debatidos na escola perdiam o cunho pedagógico e eram direcionados para a área médica. Vi crianças que antes da pandemia eram consideradas típicas se transformarem em atípicas pós-pandemia. A sensação que tive foi que o isolamento social potencializou as fragilidades das crianças. Algumas crianças que se assustavam com o barulho da chuva começaram a ter pavor. Outras que tinham timidez começaram a não se relacionar com outras, entre outros casos.

Tais questões devem ser observadas, analisadas e debatidas, uma vez que os corpos e medos que frequentavam as escolas antes da pandemia não são os que estão vindo pós-isolamento social. Mas, será que as escolas estão se preparando para essas novas crianças ou buscando atender essas novas famílias e crianças?

Segundo Larrosa Bondía (2002), é necessário separar experiência de informação, afirmando ainda que o sujeito da experiência está receptivo e disponível para entregar-se à experiência. Experiência, de acordo com o autor, é algo que “nos passa”, nos marca, que nos acontece. Certamente todo o acontecido durante a pandemia se constituiu como experiência e produziu mudanças significativas em nossas vidas. Como, então, retornar aos espaços escolares sem considerar tudo o que “nos passou”.



#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o tempo em que fiz esse estudo, observei muitas mudanças no comportamento das crianças e me pergunto se são “novas crianças ou crianças novas” – o que poderá ser objeto de uma nova investigação. Talvez, seja necessário mais tempo para que eu consiga trazer o que já observei de diferente nas crianças que conheci. Vejo que algumas anotações são semelhantes à de alguns professores.

Segundo Qvortrup (2010), as crianças são sujeitos de uma categoria geracional: a Infância. E estão sujeitas aos mesmos parâmetros sociais (econômicos, tecnológicos, culturais, políticos, entre outros) que as demais categorias. Logo,

[...] as categorias geracionais não sofrem ou lidam com o impacto desses parâmetros da mesma maneira. Elas estão em posições diferentes na ordem social. Meios, recursos, influência e poder estão distribuídos de maneira diferente entre as categorias, cujas habilidades para enfrentar os desafios externos conseqüentemente variam (QVORTRUP, 2010, p. 638).

Acredito que as perguntas: “Qual concepção eu tenho de infância?” “Qual concepção eu tenho de educação infantil?” “As atividades que estou fazendo têm sentido?” “Este espaço respeita a criança?” “O que é respeitar a criança?” “Qual o meu objetivo como professora?” estão guiando a minha prática pedagógica e modelo de educadora que quero ser.

No ano de 2022, tive novos alunos, no entanto, me questionei se eles eram apenas crianças novas na escola ou novas crianças no mundo? Elas eram diferentes de todas que eu já conheci. A turma tinha 14 crianças com 3 anos, algumas delas não falavam, outras não comiam, uma tinha espasmos musculares, outra arrancava as unhas...

Quando me deparei com essa situação de mudança radical no estilo de crianças e como elas se comportam no espaço escolar pós-pandemia, vi a necessidade ainda maior em conversar com os responsáveis. Pude compreender que muitas crianças não saíram de casa durante toda a vida, outros nunca ficaram sem usar máscaras fora de casa, outros estavam tendo contato com outras pessoas além da família apenas naquele momento, na escola. A revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil escreve sobre “A necessária e fundamental parceria com as famílias na Educação Infantil” (BRASIL, 2009, p. 13), isso facilita a nossa prática como educadores em relação à parceria escola e família.

Entendi que quando falamos sobre Educação Infantil, precisamos gostar de educar primeiramente os adultos. Assim como com as crianças, é necessário abraço, escuta ativa, olho no olho, tempo de qualidade. Não podemos esquecer que, embora seja óbvio, “a família

constitui o primeiro contexto de educação e cuidado do bebê.” (BRASIL, 2009, p. 13). Entretanto, percebo que muitos educadores esquecem dessa parte tão importante que é a relação família e escola.

Quando iniciei a escrita deste trabalho, pensei que todas as minhas questões em relação ao retorno das crianças à escola fossem resolvidas, mas, no decorrer da escrita, percebi que novas perguntas surgiam a todo momento. Assim, sigo perguntando e percorrendo um caminho que se constrói, para mim, como experiência, que me marca, me fortalece e me faz refletir sobre que tipo de educadora sou e como gostaria de deixar rastros nas vidas das crianças que passam pela minha vida. Acredito que tudo o que vivi me transforma positivamente e, conseqüentemente, a minha prática pedagógica. Entendo que ainda existem muitas conquistas para obtermos, porém, sou feliz com tudo o que vi, vivi, construí e aprendi ao longo dessa pequena, porém, necessária e importante jornada como uma professora em formação. “Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio” (BENJAMIN, 1994, p. 1).

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 20-29, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009. Disponível em: <https://www.asbrei.org.br/parecer-cneceb-no-202009/#:~:text=A%20fam%C3%ADlia%20constitui%20o%20primeiro,formas%20de%20significar%20o%20mundo>. Acesso em: 13 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2021.

GERHARDT, Sue. **Por que o amor é importante**: como o afeto molda o cérebro do bebê. Porto Alegre: Artmed, 2016.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. O corpo e a infância. *In*: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David (org.). **Filosofia e infância**: possibilidades de um encontro. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 207-238.

LORO, Aline Rafaela. **A importância do brincar na educação infantil**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Departamento de Humanidades e Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Santa Rosa, 2015.

MONTESSORI, Maria. **Mente absorvente**. Tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do; SALUTTO, Nazareth; BARBOSA, Silvia Néil Falcão. Precisamos estar preparados para brincar muito! Entrevista com Sonia Kramer. **Revista Interinstitucional Artes do Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/341501091\\_PRECISAMOS\\_ESTAR\\_PREPARADOS\\_PARA\\_BRINCAR\\_MUITO\\_Entrevista\\_com\\_Sonia\\_Kramer](https://www.researchgate.net/publication/341501091_PRECISAMOS_ESTAR_PREPARADOS_PARA_BRINCAR_MUITO_Entrevista_com_Sonia_Kramer). Acesso em: 17 jul. 2022.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQVkJ9wZS3Pf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar**: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e educação. Londrina: O autor, 2005.